

Rencontres Nationales
des acteurs de
la réussite
éducative

17 octobre 2007

G.I.P.
REUSSITE EDUCATIVE
DE VALENCIENNES METROPOLE

...



Sommaire

Accueil et introduction.....	p. 5
Objectifs et programme de la journée	p. 9
Restitution des analyses et constats des acteurs de la réussite éducative	p. 11
Cadrage et attendus des ateliers	p. 15
Atelier n°1 : Parcours individualisés	p. 17
Atelier n°2 : Publics fragiles... ..	p. 23
Atelier n°3 : Coordonnateurs et référents de parcours	p. 29
Atelier n°4 : Organisation, pilotage... ..	p. 35
Table ronde "Qualification des acteurs"	p. 41
Synthèse de la journée	p. 45
Regard des institutions.....	p. 49



Accueil et introduction

Françoise Mascotto

*Présidente de la Commission Politique de la Ville de Valenciennes Métropole et
Présidente du G.I.P. Réussite éducative*

“Ces rencontres nationales des coordonnateurs de réussite éducative ont suscité un vif intérêt : elles ont reçu 350 inscriptions dont certaines de professionnels exerçant à Mayotte et Cayenne. Ensemble, vous avez l'ambition de travailler activement et de faire progresser la réflexion sur ce dispositif.”

Le Valenciennois, territoire singulier de la politique de la ville

La journée est également importante pour Valenciennes métropole, car elle fait le lien entre la politique de la ville et une agglomération qui se distingue des grandes villes, des banlieues et des grands ensembles emblématiques de cette politique. Bien qu'il ne soit composé que de villes-centres et de quartiers périphériques, le Valenciennois est pourtant impliqué depuis plus de 25 ans dans les dispositifs de la politique de la ville, dans le but de combattre la souffrance de ses habitants et de son territoire.

Quand nous abordons le sujet de la cohésion sociale, nous devons évidemment évoquer Jean-Louis Borloo. Président de l'agglomération, il a instauré des habitudes de travail, d'échange, de dialogue et de partenariat, qui ont permis au Valenciennois de passer de territoire dévasté par la crise minière et sidérurgique à un arrondissement en plein renouveau. Ceci est aussi le fruit d'une ambition partagée, d'une volonté sans faille et d'une mobilisation générale. Tous les élus locaux, quelle que soit leur sensibilité,

tous les techniciens des villes et de l'agglomération, tous nos partenaires (l'Europe, l'Etat, la Région, le Département) ont contribué et contribuent encore à ce nouvel essor du Valenciennois.

J'insiste sur le partenariat, qui est pour moi l'une des clés du succès de la réussite éducative. Ce sont vos expériences de terrain, vos difficultés et vos réussites auprès des enfants et des familles, qui bâtiront jour après jour la réussite éducative.

Evaluation de la réussite éducative avec les acteurs de terrain

Le dispositif de réussite éducative, qui s'inscrit dans un contexte plus général de transformation des politiques publiques – la politique de la ville en particulier – est aujourd'hui à mi-parcours. Il est donc légitime et utile, voire indispensable, de regarder en arrière et de l'évaluer. Nous devons aussi regarder devant pour continuer à avancer.

J'espère que cette journée sera très riche en enseignements pour chacun d'entre vous et que le fruit de vos débats pourra **alimenter la réflexion sur le devenir de la réussite éducative**. Je souhaite que ces rencontres soient un véritable partage de vos expériences, qui à elles seules constituent le ciment de la réussite éducative.

Ce dispositif, nouveau dans sa forme et dans sa mise en œuvre, est au milieu du gué. Sa jeunesse en constitue la force comme les faiblesses, qu'il vous appartient aujourd'hui de pointer. Je compte sur vous pour les identifier avec l'objectivité, la pertinence et le savoir-faire dont vous ne manquez pas.

Produire une réflexion pour agir

Il vous appartient donc, et c'est une lourde responsabilité, que les actes de ces rencontres puissent nourrir demain la réflexion de nos responsables politiques, y compris au plus haut niveau. Il s'agira pour eux de définir les

conditions optimales pour permettre au dispositif de dévoiler toute sa pertinence tout en préservant la souplesse souhaitée par le législateur. Cela nécessite que les pratiques professionnelles des uns et des autres puissent

continuer à évoluer dans le sens d'un plus grand partage de l'information, respectueux bien sûr de la confidentialité et de la déontologie.



Resituer la réussite éducative dans un dispositif global

Il s'agira aussi de prendre du recul en redonnant tout son sens au projet global. Il est de votre responsabilité, à vous acteurs de terrain, de donner un avenir à ce dispositif, et

je souhaite que ces rencontres puissent être l'occasion de démontrer, s'il en est besoin, qu'il en a un”.



Zoom sur le Valenciennois et la réussite éducative

"Valenciennes Métropole a fait acte de candidature, dès avril 2005, en raison des carences éducatives graves et nombreuses repérées sur le territoire. La pauvreté et le chômage restent très prégnants sur le territoire et l'arrondissement de Valenciennes affiche le plus grand nombre de mesures de l'aide sociale à l'enfance du département.

Bien que son université, très active, affiche des taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur à la hauteur des moyennes régionales, le niveau de diplôme de la population dans son ensemble traduit un très faible investissement scolaire initial et une tendance à la déscolarisation précoce. Et tandis que le territoire rattrape son retard dans la réussite au Bac, la question de la qualification professionnelle des jeunes sortis du système éducatif reste encore largement posée.

Dans cinq territoires de collèges sur dix, 40 % des élèves ont déjà une année de retard dès le CM2, soit quinze points de plus que la moyenne départementale déjà très élevée.

Les résultats aux évaluations de CE2 en français et mathématiques montrent un retard important par rapport aux chiffres nationaux et départementaux.

L'action éducative apparaît donc prioritaire, tout particulièrement pour les enfants et jeunes les plus fragiles. La maîtrise de la langue, la sensibilisation à la lecture et à l'écriture, l'ouverture à la culture, la maîtrise et l'estime de soi, l'accompagnement à la scolarité, la valorisation des compétences des parents, sont autant de sujets qui trouvent leur place dans des projets individualisés pour les enfants et leur famille.

En raison du poids de la ville centre (environ 40 000 habitants), du nombre de familles et d'enfants éligibles au dispositif et du manque d'ingénierie dans les communes de l'agglomération, Valenciennes métropole a opté pour deux dispositifs distincts :

- le premier à l'échelle communale ;
- le second à l'échelle intercommunale. Les dix communes comptent 70 000 habitants, dix collèges en REP et figurent dans la géographie prioritaire des nouveaux contrats de cohésion sociale (CUCS) ; neuf d'entre elles font également l'objet d'un projet de rénovation urbaine financé par l'ANRU.

Pour chacune des communes, une cellule de veille réunit l'ensemble des professionnels locaux. Le G.I.P. porté par l'agglomération se charge de l'animation, du pilotage et de la coordination générale de la réussite éducative.

L'éclatement géographique a révélé à quel point chaque site est un cas particulier, de par son histoire, la typologie de sa population et la qualité du partenariat local. Il est essentiel de respecter cette diversité et d'être au plus près du terrain. Qui mieux que les acteurs locaux peut identifier les enfants et les familles les plus fragiles ?"





Objectifs et programme de la journée

Frédéric Tréca

Directeur de l'IREV, Centre Ressources Politique de la Ville du Nord - Pas de Calais

“Cette journée nationale sera l’une des dernières d’ici à 2009, date d’échéance du dispositif, pour échanger et réfléchir de manière commune sur les questions de fond qui se posent sur la réussite éducative.

En quoi les finalités sont-elles bien respectées à travers sa mise en œuvre ? Comment, à travers les expériences de terrain, peut-on faire évoluer le dispositif au niveau national ? Nous sommes dans une posture d’analyse, de confrontation, de proposition et d’interpellation. Il ne s’agit pas d’échanges de bonnes pratiques, mais d’un travail d’analyse collective”.



La matinée, réservée aux **débats en ateliers**, est introduite par une **réflexion de cadrage** issue des travaux menés par Jean-Bernard Dumortier (COPAS) et Samuel Thyron (IREV) avec la plupart des territoires du Nord-Pas de Calais.

La première **table ronde** de l'après-midi porte sur la qualification des acteurs.

Puis, les **institutions** (DIV et ACSE) sont questionnées sur les débats entendus et sur leurs pistes de progrès.

Un **temps plus politique** ensuite, avec Yannick Prost, le directeur de cabinet de Fadéla Amara, secrétaire d'Etat auprès de la ministre à la Ville et au Logement, met en perspective la réussite éducative et les réflexions actuelles, notamment dans le Plan pour l'égalité des chances.





Restitution des analyses et constats des acteurs de la réussite éducative

Région Nord - Pas de Calais, année 2006

Jean-Bernard Dumortier, COPAS (*Conseil en Pratiques et Analyses Sociales*)
Samuel Thyron, IREV (*Institut Régional de la Ville*)

Bilan quantitatif des ateliers

- 8 journées d'ateliers sur 4 mois
- 16 participants par atelier en moyenne (75 % de coordonnateurs, des chefs de projet d'agglomération et intercommunalité et des acteurs de l'Education nationale)
- 16 sites représentés :
 - 9 pour le Nord (sur 27 en DRE, soit 1 sur 3)
 - 7 pour le Pas de Calais (sur 18 en DRE, soit 40 %)

L'objectif était ainsi de construire un ensemble de points de repère communs (questionnements, enjeux, pistes de progression, etc.) avec les acteurs qui mettent en œuvre les PRE en région.

- “La démarche que nous avons construite en direction de l’ensemble des acteurs engagés dans la réussite éducative et dans les projets de réussite éducative en région s’est déroulée en trois étapes :*
- *L’état des lieux collectif : jeudi de la ville du 18 mai 2006 ;*
 - *La co-construction de repères communs à partir d’échanges avec les acteurs en charge de projets (soit huit journées d’ateliers de juin à novembre 2006) sur quatre sujets :*
 - *le repérage et le diagnostic des situations individuelles ;*
 - *l’élaboration des parcours et l’offre éducative ;*
 - *l’articulation avec les autres dispositifs, notamment avec le droit commun ;*
 - *la place des familles : huit journées d’ateliers de juin à novembre 2006.*
 - *La synthèse et la restitution régionale au cours du “Jeudi de la ville” du 5 décembre 2006.”*

Les enseignements des journées d’ateliers



Le repérage

Ce dispositif renferme une nouveauté puisqu’il croise à la fois le diagnostic territorial et le repérage individuel. Dans la précipitation d’un certain nombre de démarrages, les diagnostics sont souvent des reprises de diagnostics précédents. L’investissement est souvent faible sur ce point et repose davantage sur le repérage individuel.

Quels sont les référentiels utilisés ?

Globalement, il s’agit du référentiel d’échec scolaire puisque, dans la plupart des cas, ce sont les enseignants qui apportent les listes. Le problème de l’articulation des référentiels d’analyse est posé.

Le risque de stigmatisation lié aux démarches de repérage est apparu comme une question sous-jacente, qu’il est difficile mais utile de traiter.

L’information des familles

Afin de ne pas donner de faux espoirs aux familles, leur information est souvent retardée. Les premiers repérages sont quasiment clandestins et les familles ne sont informées qu’a posteriori. Par ailleurs, le territoire de la réussite éducative intégrant rarement l’ensemble des quartiers d’une commune, la communication politique autour de ce dispositif n’est pas aisée. Or, il est indispensable que les familles soient informées dès le démarrage, même si la réponse tarde à venir. Il en va du simple droit des usagers.

La position du curseur

Dans certaines classes, le nombre d’enfants en difficulté peut atteindre 100 %. Soit ce dispositif devient un dispositif général, soit on traite autrement la question. Vaut-il mieux traiter les enfants en très grande difficulté, au risque de se trouver confronté aux mêmes difficultés que les générations précédentes de travailleurs sociaux ou d’enseignants ? Ou faut-il aller vers une logique “coup de pouce”, c’est-à-dire repérer des élèves pour lesquels les difficultés peuvent être aisément solutionnées avec de meilleures chances d’efficacité ? Les choix diffèrent d’un site à l’autre.

Les ressources des familles

De toute évidence, on ne peut plus aujourd’hui travailler pour les personnes en difficulté ; il faut travailler avec elles. Toutefois, cette évidence intellectuelle peine à s’inscrire dans les faits. Les référentiels reposent toujours sur les difficultés, les lacunes et les manques. Comment repérer les ressources des familles, leurs richesses et leurs capacités ? Rares sont les communes qui ont travaillé de manière opérationnelle sur l’identification des ressources.

Pluridisciplinarité ou interdisciplinarité ?

Les séances de repérage réunissent des enseignants, médecins, travailleurs sociaux. Il est apparu que nous ne pouvions travailler sans mettre en commun les référentiels utilisés. Le médecin scolaire ne perçoit pas les mêmes difficultés que l'enseignant ou le travailleur social. Comment articuler les référentiels pour avoir un regard croisé et plus global sur la famille et l'enfant ? Pour l'instant, les choses sont plutôt cloisonnées, voire même sur-cloisonnées. Bien sûr, il faut que chacun demeure dans son cœur de métier, mais le but est d'atteindre une vision interdisciplinaire des difficultés des familles et non de juxtaposer simplement les points de vue.

L'offre éducative des PRE

La réponse aux besoins des familles

Les familles ont-elles accès au droit commun qui leur permettrait d'améliorer leur situation ? Selon les territoires, les situations sont extrêmement diverses. Pour certains, les listes d'attente en CMP sont gigantesques, les postes d'assistantes sociales ne sont pas pourvus, les enseignants ne cherchent qu'à

obtenir leur mutation. Le déficit d'accès au droit commun pose structurellement problème. Certes, la réussite éducative doit apporter des moyens complémentaires, mais si les moyens de base ne sont pas assurés, on impute aux personnes les difficultés structurelles du territoire. De plus, si le dispositif de réussite éducative commence à combler le déficit de droit commun, il est évident que les collectivités publiques n'accepteront pas de le financer. Les sites sont pris en tenaille entre la difficulté d'assurer le droit commun et la nécessité d'apporter des réponses sans empiéter sur les compétences des collectivités publiques.

L'articulation des logiques d'offre

En observant la manière dont les sites mettent en place les réponses aux besoins, nous avons compris que beaucoup n'ont qu'une vue partielle ou peu articulée des offres disponibles. Certains ont mis en place des consultations psychologiques pour les enfants, mais quelle est la logique d'action qui les privilégie ? Souvent, les choix sont posés implicitement et il serait intéressant de mieux analyser les hypothèses de travail en les confrontant aux autres corps de métier.

L'accompagnement des familles

Autre point de plus-value repéré par les acteurs de la réussite éducative est l'accompagnement des familles. Le dispositif positionne la famille comme étant une cible et un partenaire, mais dans la réalité le rapport de la famille à la collectivité pose question. Les projets proposés s'inscrivent-ils plutôt dans une logique de secours ou d'aide sociale ou peut-on aller jusqu'à parler d'injonction éducative ? La famille a-t-elle un droit de rétractation ? Comment le droit des usagers est-il abordé ? Ces questions ne sont pas que conceptuelles ou déontologiques, elles impactent réellement les pratiques et les acteurs.

Le sens du parcours fait plutôt consensus. Les acteurs sont d'accord sur le fait que l'offre proposée aux familles ne peut être qu'une combinaison de prestations organisées dans un emploi du temps. Il doit être porteur d'un projet individualisé qui vise la mise en mouvement et l'appropriation par la famille de sa problématique, en vue d'enclencher une dynamique de réussite éducative. Cependant, un certain nombre de questions sur la manière d'élaborer un projet individualisé restent présentes. C'est d'ailleurs sur ces points les équipes pluridisciplinaires de soutien travaillent actuellement. Quels sont les objectifs qu'on assigne à ce projet ? Le parcours peut-il évoluer en cours de route ? Comment faire en sorte que la famille en soit effectivement partie prenante ?

Quelques pistes de réflexion

- Préciser les modalités d'information des familles qui doit se faire à deux niveaux :
- une information générale de tous les habitants de la collectivité sur l'existence du dispositif ;
- une information vers les familles concernées en amont du diagnostic et une fois la proposition de parcours élaborée.
- Rendre transparentes les finalités du parcours en vue de l'implication de la famille et identifier avec elle ses propres ressources, leviers sur lesquels elle peut s'appuyer pour s'engager dans les objectifs posés ;
- Retravailler la forme des outils de diagnostic et de contractualisation afin d'atténuer leur caractère institutionnel et insister sur les éléments de réussite du parcours auprès des familles en rupture avec les institutions.



Une meilleure coopération

Dernier point de plus-value porte sur la coopération institutionnelle. Il est évident que la mise en place des projets en 2005 s'est faite sur un terrain qui n'était pas vierge ; il y avait selon les sites des habitudes de coopération préexistantes.

La plus-value n'a pas forcément fait l'objet d'un débat au niveau institutionnel et politique. De plus, la lisibilité du portage du projet n'avait pas été clairement débattue et les coordonnateurs ont donc parfois été victime de tentatives de leadership entre l'Education nationale, le Département quand il était partie prenante, et la Ville. Cela a impacté la façon dont ils ont pu amorcer leur travail.

A l'épreuve du terrain

Face aux résistances et aux habitudes de terrain, les coordonnateurs ne peuvent décréter un partenariat nouveau. A cela s'ajoute, dans le Nord-Pas de Calais, le fait que les coordonnateurs sont jeunes dans la fonction, ont peu d'ancrage sur le territoire et peu de pratiques de coopération sur des projets concrets. Il leur a d'abord fallu construire leur propre légitimité. Cela s'est-il fait au détriment de la qualité des projets ? En tout cas, leur énergie a d'abord été consacrée à ça.

Les coordonnateurs sont aussi "rattrapés par la règle". Autrement dit, là où le dispositif est souple et permet une certaine réactivité et des réponses rapides, ils découvrent les joies des conventions, la législation, le droit des usagers, etc.

Ils ont également dû recomposer le paysage existant, réglementaire ou législatif. Ils ont dû faire face à un certain nombre de questions techniques, comme le recrutement d'un prestataire.

Les coordonnateurs ont en commun d'être relativement isolés dans la conduite des projets, de ne pas avoir la légitimité de créer du partenariat et du mouvement et, de par leur statut, d'être en situation précaire et par conséquent d'éprouver de la difficulté à s'impliquer dans le présent et à se projeter dans l'avenir.

Coordonnateurs : deux grands profils se dégagent

Deux grands types de coordonnateurs se dégagent dans la diversité des configurations locales, de l'histoire des sites et de la nature des partenariats :

- Les coordonnateurs multitâches et multifonctions, actifs dans l'animation du dispositif, des instances techniques, stratégiques et opérationnelles, jusque dans l'accompagnement des familles. Cette confusion des tâches leur pose problème en termes d'expertise et de compétences, mais aussi en termes de déontologie et de respect des grandes fonctions qui caractérisent ce poste ;
- Ceux qui coordonnent le dispositif à l'échelle locale, comme cela est précisé dans les fiches de poste.

Le référent : émergence d'un nouveau profil et de nouvelles questions

Compte tenu de la montée en puissance du dispositif et du nombre de familles accompagnées, la nécessité de disposer d'un référent de parcours est progressivement apparue. Le coordonnateur n'est ni la personne ressource ni le professionnel légitime. Il n'avait pas forcément non plus les ressources matérielles pour remplir cette fonction.

Le dispositif prévoit une mise à disposition de ressources locales, toutefois sa mise en œuvre dépend de la situation du droit commun sur les territoires. Quand les assistantes sociales sont sous-représentées, on ne peut compter sur ces ressources et il devient nécessaire de les embaucher directement au sein des équipes. Se pose alors la question du rapport hiérarchique entre le coordonnateur et le référent ou du lien entre l'évaluation du projet et l'évaluation des parcours.

L'intégralité des constats et des pistes de progrès issus des huit ateliers d'échanges est capitalisée dans l'ouvrage "La Réussite éducative à l'épreuve du terrain. Repères pour agir" (IREV, 104 pages)





Cadrage et attendus des ateliers

Ces rencontres proposent de construire au sein de 4 ateliers les réflexions suivantes :

- **Les premières questions** qui paraissent intéressantes : quels ont été vos partis pris sur les territoires ? Quels ont été les choix que vous avez faits et pourquoi ceux-là ? Le but n'est pas de porter un jugement de valeur, mais d'expliquer vos choix et de les mettre en perspective avec la réalité de votre territoire.
- **Le deuxième point** concerne les modes d'action que vous avez décidé de mettre en œuvre et les marges de manœuvre dont vous disposez par rapport à ces modes d'action, compte tenu par exemple du niveau d'investissement de la collectivité.
- **La troisième expression** attendue porte sur la plus-value que vous commencez à percevoir. En quoi le dispositif a-t-il apporté quelque chose de nouveau et en quoi ça répond aux besoins qui ont été identifiés ?
- **Le quatrième point** concerne les métiers et les fonctions : quelles fonctions nouvelles sont apparues dans le paysage ? Débouchent-elles sur un métier ? Quelles sont les questions qui se posent en termes de professionnalité ?
- **Le dernier point** concerne la procédure : en quoi est-elle facilitante et en quoi permet-elle de réaliser les objectifs du dispositif ? Est-ce qu'elle permet, par exemple, de prendre en compte la notion de parcours qui est au cœur du dispositif ?

Ces ateliers sont introduits par des expériences concrètes : quatre expériences issues de différents points du territoire. Ils sont co-animés par un coordonnateur et une personne

ressource extérieure. La restitution finale des points de vue exprimés crée les conditions du débat avec les institutions.





Atelier n°1

Parcours individualisés, *du cadrage conceptuel à la mise en œuvre opérationnelle :* *quels enseignements ?*

Atelier animé par

Amos Waintrater, *Coordinateur du PRE en mairie de Montreuil (93)*
et

Michèle Théodor, *Chargée d'étude à l'I.N.R.P. de Lyon.*

Témoignage par
David Senecal,
*coordonnateur du PRE
du Havre*



Parcours de réussite éducative, amorce du parcours de vie de l'enfant

Au Havre, le ciblage du public bénéficiaire du dispositif de réussite éducative repose sur le diagnostic des enfants de 2-16 ans inscrits dans les quatre zones d'éducation prioritaires (ZEP) de la ville. Compte tenu du nombre important d'enfants repérés, *"parfois des classes entières"* et *"plus d'une centaine d'enfants dans chaque classe d'âge"*, précise David Senecal, coordonnateur du DRE à la mairie du Havre, les partenaires ont défini des cibles prioritaires. Conseillés par l'Education nationale, ils se sont mis d'accord, dans un premier temps, sur le choix des grandes sections de maternelle et des élèves de sixième. Très vite, ils ont fait glisser leur cible vers les élèves de CP et de cinquième. Un parcours de réussite éducative s'étend donc sur un an et demi à deux ans.

Au-delà des 16 ans : une aide à l'orientation vers les services de droit commun

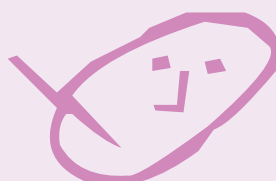
Toutefois, la réflexion des partenaires va au-delà puisque, selon le coordonnateur, le parcours de réussite doit s'intégrer dans le *"parcours de vie de l'enfant"*. Concrètement, l'équipe de réussite éducative doit faire perdurer le parcours dans le droit commun, au-delà de l'intervention de la réussite éducative, en faisant le lien entre les familles et les multiples aides de droit commun. *"Nous sommes dans une dynamique d'amorçage"*, indique le coordonnateur.

Les familles peinent, en effet, à accéder au droit commun en raison de difficultés matérielles autant que psychologiques. David Senecal cite les carences institutionnelles sur certains territoires, un manque de professionnels sur d'autres, comme au Havre, qui a pour effet de rallonger les délais d'attente pour obtenir un rendez-vous. Il évoque également les représentations négatives qui pèsent sur certaines thématiques, telles que la santé mentale, et qui peuvent freiner les familles dans la prise de contact avec un intervenant professionnel.

Le relais vers le droit commun comme critère de réussite

Accompagner la famille pendant un ou deux ans et lui proposer les bons interlocuteurs pour répondre à ses difficultés ne suffit pas à la réussite d'un parcours. On estime qu'un parcours de réussite éducative est réussi si le relais est établi avec le droit commun.

La mise en relation avec le droit commun doit commencer dès le démarrage du parcours : les professionnels susceptibles d'accompagner la famille sur le long terme participent au diagnostic des enfants dans les établissements scolaires et rencontrent les familles. L'accompagnement au plus près de la famille tisse une relation autrement plus étroite que la simple prise en compte d'une demande qu'elle a pu formuler à l'institution, selon le coordonnateur. Un autre préalable conditionne la poursuite du parcours dans le droit commun : il faut que les partenaires et la famille soient au clair sur les objectifs du parcours. Dans le cas contraire, la réussite éducative risque de devenir une fin en soi et de ne plus répondre à ses objectifs.



Une pluralité de définitions de parcours

Si tous les coordonnateurs emploient le terme de parcours de réussite éducative (PRE), ils ne le renvoient pas tous à la même définition. Tous ne s'entendent pas, d'ailleurs, sur la pertinence d'un cadrage conceptuel.

Certains confèrent au parcours de réussite éducative **une définition théorique**, "préfabriquée" comme la qualifie Amid Hassnaoui,

coordinateur PRE au C.C.A.S. de Nogent-sur-Oise. Cette définition semble surtout nécessaire aux communes qui se sont lancées dans la mise en place d'un PRE dès sa première année d'application sans disposer d'autres repères pour agir. Cette définition comprend, selon Eléonore Koehl, directrice du GIP de Réussite éducative de Paris, une durée, limitée par un début et une fin (date de

l'évaluation finale), quatre phases (repérage des difficultés, élaboration du parcours, mise en œuvre et évaluation), un objectif principal et trois axes de préconisation. Cette définition conceptuelle a été inscrite dans le document-cadre et le protocole des partenaires de réussite éducative de la ville de Paris et devait être expérimentée à partir de la rentrée scolaire 2007-2008.

Obtenir l'adhésion de la famille



A cette définition théorique, des communes entrées en phase opérationnelle ont apporté des **précisions tirées de la confrontation avec la réalité**. C'est le cas du PRE de Stains qui offre l'évaluation d'une demi-année scolaire. D'emblée sa coordonnatrice, Catherine Lefichant, coordinatrice à la mairie de Stains, ne se sentait pas à l'aise avec les fiches-actions standards exigées par l'institution : *"pour moi, il y avait une espèce de contradiction (avec les parcours individualisés et leurs réponses ajustées au plus près de la réalité de chaque enfant) on n'était pas tout à fait sûr que les gamins allaient rentrer dans les petites boîtes qu'on avait fabriquées pour eux"*.

Fabrice Baziuk, coordinateur du PRE à la mairie d'Auchel, précise qu'il lui a fallu ajuster la définition du parcours, au moment de l'évaluation intermédiaire, aux causes réelles de fragilité de l'enfant, différentes des causes imaginées au moment de l'élaboration du parcours. *"Pour les mêmes symptômes, il peut y avoir différentes causes et les causes imaginées en équipe restreinte ne correspondent pas forcément à ces causes réelles"*. L'expérience peut aussi compléter les postulats de base par de nouvelles notions : à la réflexion sur les parcours "individualisés", Didier Dufour, coordonnateur REP de Roubaix, ajoute celle sur les parcours "familiaux", plus

adaptés aux situations familiales du PRE, qui nécessitent un accompagnement de la fratrie toute entière.

Pour Sylvie Fabre, référent de parcours au G.I.P - Centre Essonne, le début et la fin d'un parcours ne peuvent être datés que rétrospectivement. Le début du parcours est donné au moment où l'enfant et ses parents adhèrent au projet et la fin est atteinte au moment où le projet est construit entre l'enfant et sa famille, que les actions soient terminées ou non, qu'elles soient simples ou difficiles à mettre en œuvre.

Pour un autre participant, il est difficile de dater le début d'un parcours de réussite éducatif car celui-ci doit intégrer le travail que la famille a réalisé antérieurement, avec d'autres professionnels, pour résoudre leurs difficultés éducatives.

Quel que soit le sens donné à la notion de parcours, il représente surtout un intérêt pour la famille, de l'avis d'Olivia Huart, référente de parcours à Ris Orangis (Essonne). Il permet d'instaurer la confiance et d'adopter un vocabulaire compris et "qui parle" à la famille. La définition du parcours correspond alors essentiellement aux objectifs fixés avec l'enfant et sa famille.



Dans d'autres ateliers, ils ont dit aussi...

"Comment renverse-t-on la vapeur et comment interpelle-t-on directement les familles ? Quelle information leur donne-t-on pour qu'elles puissent être actrices et nous solliciter ?"

Laetitia Grassant, coordonnatrice du PRE d'Avignon (atelier 2)

Dépasser le cadrage conceptuel



Certains acteurs **refusent le cadrage conceptuel** de la notion de parcours. Il y a, pour eux, une différence inéluctable entre celui-ci et la mise en œuvre opérationnelle. Cette différence est liée, selon Amid Hassnoui, coordinateur PRE au C.C.A.S. de Nogent-sur-Oise, aux tempos des institutionnels – Préfecture, A.C.S.E – et des acteurs de terrain. Les premiers rattachent la durée du parcours à l'année scolaire, alors que les seconds évaluent leurs actions sur l'année civile.

Des coordonnateurs préfèrent alors construire le parcours au fil de l'action, sans idées préconçues. Pour Tiphaine Ducharne, coordonnatrice du PRE d'Épinay-sous-Sénart, *"c'est l'enfant qui fait le parcours"*. En revanche, les partenaires d'Épinay-sous-Sénart se sont beaucoup questionné sur le cadre du parcours : le repérage des signes de fragilité, les limites du projet, les interactions avec le droit commun, l'adhésion des parents, le secret partagé. *"On a beaucoup formalisé sur tous ces points qui entourent le parcours, par contre sur le parcours en tant que tel, on a toujours considéré que c'était fonction de la*

problématique de l'enfant, que ce soit concernant la durée ou les actions", explique Tiphaine Ducharne.

Plus qu'au *"sens du parcours"*, Florence Hudelist de la mairie de Tourcoing, s'intéresse, elle aussi, au *"parcours qui fait sens"* pour la famille. La seule question qui se pose alors pour eux sur la construction du parcours est *"comment s'adapter au mieux à l'enfant ?"* Il arrive parfois que les actions mises en œuvre s'opposent au sens du parcours individualisé de réussite éducative : les partenaires du PRE de Troisevilles ont opté, dans le but de résoudre les fragilités repérées, pour des actions collectives.

Amid Hassnoui, coordinateur PRE au C.C.A.S. de Nogent-sur-Oise, estime que ce sont les fragilités de l'enfant qui définissent la méthode à employer et la durée de l'action ; elles ne seront donc connues qu'une fois le diagnostic posé. Jean-Baptiste Kiffer, de la Ligue de l'enseignement de Pontoise refuse, pour sa part, tout engagement de durée : comment fixer une durée à l'action quand les acteurs ne peuvent se donner d'objectif à

court et moyen terme ? Ils ne savent pas si c'est l'épanouissement de l'enfant, la réussite scolaire ou encore la réussite perçue par les parents qui signe la fin d'un parcours de réussite éducative. Et quand bien même l'enfant aurait trouvé un équilibre, celui-ci reste fragile et peut à tout moment être remis en cause par les difficultés non résolues de la famille ou par les aléas de la vie.



Dans d'autres ateliers, ils ont dit aussi...

"Nous avons plein d'interrogation, par rapport à la durée des interventions par exemple : jusqu'où on va avec les familles ? Nos interventions sont du sur-mesure, on essaie d'intervenir avec beaucoup de flexibilité. On travaille en binôme sur des situations un peu sensibles, avec par exemple des éducateurs de prévention spécialisée, donc on essaie parfois de "bricoler" quand c'est nécessaire pour apporter des réponses..."

Laetitia Grassant, coordonnatrice du PRE d'Avignon (atelier 2)

Répondre à la question sociale sous-jacente

Pour Patrick Moreau, coordonnateur au G.I.P. – D.S.U. du Havre, le parcours de réussite éducative doit avant tout être **orienté vers la réussite**. *"On ne peut dissocier (le parcours) de la réussite. La réussite est une fin en soi"*. Il définit celle-ci comme *"une autonomie du jeune et de sa famille sur un parcours qui a été mis en place à un moment donné"*. Aussi tout le projet est-il tendu vers les domaines de réussite de l'enfant. *"Nous cherchons ce qui peut le mettre en réussite, ce qui peut être positif pour lui. On essaie ensuite de transférer cette réussite dans les autres domaines où ça ne va pas très bien"*.

Les problématiques abordées prennent un **caractère social** quand le choix est de travailler avec toute la famille et pas seulement l'enfant. *"On n'est plus centré sur l'enfant et les enjeux scolaires, précise Didier Dufour, coordonnateur REP, (...) la question sociale au sens large est toujours sous-jacente"*.

D'autres jugent qu'avec la méthode de travail appliquée, les **attentes profondes des enfants sont en réalité méconnues**.

Amid Hassnoui estime que le temps d'élaboration du parcours – un mois et demi au moment de la rentrée scolaire pour réaliser le diagnostic et le choix des actions – est insuffisant pour véritablement savoir de quoi l'enfant a besoin.

Le parcours de réussite éducative vise d'abord à restaurer de la **visibilité** autour des

personnes qui sollicitent le dispositif, pour Florence Hudelist de la mairie de Tourcoing. Elle s'attache à reconstruire un itinéraire cohérent et clair pour les individus qui ne voient plus quel chemin emprunter dans le maquis des aides de droit commun qu'ils ont parfois échoué à obtenir.



Sortir de l'opposition entre actions individuelles et actions collectives

Avec quels types d'actions les équipes bâtissent-elles le contenu des parcours ? Les témoignages citent des actions de type loisir et sportif, de l'accompagnement scolaire, des activités d'éveil, des ateliers d'écoute et de remotivation...

Il arrive, par ailleurs, que l'accompagnement prenne un caractère "théorique", comme l'explique Fabrice Baziuk, coordonnateur du PRE à la mairie d'Auchel, **sans actions concrètes**. Le cas a aussi été rencontré par le PRE de Moissy Cramayel : la coordonnatrice

a organisé la mise en relation de plusieurs intervenants éducatifs, pour assurer la rescolarisation d'un enfant de CM2 en rupture avec l'école depuis cinq mois.

Les actions, notamment lorsqu'elles engagent des activités de loisirs, **peuvent évoluer au fil du parcours**, en fonction de ce qui semble concourir le plus à l'épanouissement de l'enfant. La révision des choix passe alors par un dialogue au sein de l'équipe éducative et avec la famille.

Actions collectives ou actions individuelles ? Les acteurs prônent tantôt les unes, tantôt

les autres. Amid Hassnoui, coordinateur PRE au C.C.A.S. de Nogent-sur-Oise, les actions collectives vont à l'encontre de l'esprit du PRE, tandis que d'autres, comme Catherine Lefichant, coordonnatrice à la mairie de Stains, citent les actions collectives d'aide pour l'enfant dans sa scolarité ou les ateliers percussions comme des actions bénéfiques à la réussite éducative, même si elles restent difficiles à coordonner avec un parcours individualisé.



Dans d'autres ateliers, ils ont dit aussi...

Dans le PRE de Nantes, le parcours de réussite éducative est à ce point construit pour l'enfant qu'il n'est plus qualifié de "parcours individualisé" mais de "**parcours personnalisé**". Celui-ci vise un objectif propre à chaque enfant : la valorisation de l'enfant et de sa famille. (atelier 2)

L'association "AFEV" met à la disposition des familles un étudiant, deux heures par semaine, qui apporte à l'enfant une aide individualisée aux devoirs, à l'orientation vers les filières métiers et à l'ouverture culturelle. (atelier 2)

Sophie Guillon-Verne, du PRE de Nantes, leur oppose les "actions sur-mesure". Elle cite à cet égard les accompagnements dans les domaines précis où l'enfant vit un échec : anglais, phobies scolaires pour les enfants déscolarisés...

Fabienne Chambry, chargée de mission à l'ACSE, s'interroge sur la réflexion – ou son

absence – qui préside au choix d'orienter un enfant vers une action collective, de type atelier "coup de pouce". Elle se demande également si ce type d'action relève bien du PRE et non du droit commun. (atelier 2)

Pour Sophie Guillon-Verne précise que les actions collectives de type "ateliers coup de pouce" doivent servir d'exemples au montage d'autres actions de ce type. Elles comprennent une activité en petit groupe (cinq enfants) mais également une identification, une évaluation et un suivi individuels par enfant. Qui plus est, elles associent fortement les parents. (atelier 2)

"(...) on essaie d'avoir un groupe d'enfants avec une communauté de besoins et de mettre en place une action collective. Nous avons 400 enfants en actions collectives dont 215 en suivi individualisé par une EPS..."

Catherine Temon, mairie de Colombes (atelier 4)

"L'individualisation progresse, même si elle n'est pas gagnante. Le cabinet Trajectoires

vous a interrogés, soit environ 400 projets : on est malheureusement encore dans une proportion d'un enfant suivi individuellement pour trois enfants en actions collectives. Pour ces derniers, nous ne sommes même pas sûrs qu'il y ait eu un passage devant l'équipe pluridisciplinaire de soutien". Serge Fraysse, de l'Agence nationale de la Cohésion sociale (atelier 4)

"Sur l'individuel et le collectif, il me semble qu'il faudrait y consacrer une réflexion complémentaire parce qu'on n'est pas dans le tout ou rien (...) On raisonne souvent en termes d'opposition entre actions individuelles et actions collectives alors qu'il faudrait plutôt travailler les complémentarités"

Jean-Marc Robinet, responsable du PRE de Saint Denis (atelier 4)

A Nantes, les actions pour l'enfant sont conçues en fonction de cinq thématiques : accompagnement à la scolarité, santé, accès aux loisirs, parents et lecture. (atelier 2)

Place de la famille : distinguer l'intention de la réalité

La place de la famille dans le parcours de réussite éducative est parfois, elle aussi, **définie de manière très formelle**. C'est le cas avec le programme de réussite éducative de Paris, qui propose un rôle théorique dans la co-élaboration du parcours. Le cadrage théorique de la participation de la famille est nécessaire selon Sylvestre Roth, coordonnateur du PRE de St Brieuc, car sans ce préalable les acteurs opérationnels

peinent obtenir leur implication. Ils s'interrogent de fait sur la possibilité pour la famille de participer à l'équipe pluridisciplinaire de soutien ou de solliciter directement le dispositif.

Nul besoin de définition préalable du rôle des parents et de la fratrie, selon un coordonnateur, leur participation est "**quasiment naturelle**" lorsque l'équipe les

encourage à prendre part ou à assister aux actions réalisées avec le jeune. Participation pas si naturelle que ça, pour d'autres participants. L'un d'eux précise que certains partenaires ne la facilitent pas et Hélène Matton, coordonnatrice à la caisse des écoles de la Ville de Fourmies indique que l'implication éducative est impossible pour la famille tant que ses problèmes économiques et sociaux ne sont pas réglés.

Il est nécessaire d'intervenir sur les problématiques de fond de la famille : aide et accompagnement sont indissociables. Toutefois, l'équipe peut veiller à **cadre la participation des familles**. Si elle est importante, elle n'est pas prioritaire selon un acteur. L'équipe éducative la souhaite progressive et complémentaire à l'implication de l'enfant : *"on peut faire entrer les enfants (de la fratrie) au fur et à mesure dans des parcours, mais avant tout il faut que le parcours ne soit pas bloqué par l'implication de la famille. D'abord, on essaie de favoriser l'action pour l'enfant et le travail avec la famille doit venir en complément pour donner une entité globale au parcours"*.

L'engagement des familles peut s'enrailler : lorsqu'elles sentent, par exemple, leurs difficultés démasquées par les professionnels, alors certaines peuvent se retirer du dispositif. La définition même de la réussite éducative joue aussi comme un frein, selon Amid Hassnoui, coordonnateur PRE au C.C.A.S. de Nogent-sur-Oise. Des financements ont en effet été refusés pour des actions d'accompagnement dans la parentalité.

Parler de l'implication des familles est un non-sens, selon Tiphaine Ducharne, coordonnatrice du PRE d'Epinay-sous-Sénart, pour qui les parents sont les premiers

éducateurs de l'enfant. Leur rôle dans le parcours de réussite éducative consiste donc à décider de prendre ou de refuser les actions que l'équipe propose pour leurs enfants.



Dans d'autres ateliers, ils ont dit aussi...

Pour faire adhérer les familles au parcours de réussite éducative, l'équipe de Nantes prend l'entrée de la réussite scolaire, thème qui tient à cœur des parents. *"La réussite scolaire marque les parents, ils adhèrent ; il n'y a pas un parent qui ne veut pas qu'on aide son enfant scolairement"*, selon Sophie Guillon-Verne. (atelier2)

Identifier les plus-values : partenariat, innovation, dynamique de territoire

A plusieurs reprises, les participants ont cité le travail en réseau des partenaires comme plus-value du dispositif de réussite éducative ; réseau élargi à des partenaires extérieurs à la réussite éducative grâce à la volonté des acteurs d'articuler le dispositif avec le droit commun. La réussite éducative a ainsi apporté un second souffle au travail de partenariat engagé antérieurement avec le dispositif de la veille éducative.



Les familles profitent, elles aussi, de ce travail en réseau : il s'ouvre devant elles un "espace d'échange et d'autonomie". Par l'intermédiaire des acteurs de réussite éducative, elles ont accès à la prestation d'autres partenaires, qui peuvent les écouter et les accompagner.

Les coordonnateurs valorisent aussi de manière unanime l'accompagnement des familles vers de droit commun.

La continuité éducative semble également les séduire en tant que le dispositif assure l'accompagnement de l'enfant au-delà de l'année scolaire et durant toutes les périodes de rupture éducative qu'elle comporte (vacances scolaires...).

Autre point de réussite : la part accordée à l'innovation et à la créativité dans le but de débloquent des situations familiales. Cette ingéniosité est rendue possible par la plus grande souplesse du dispositif, par rapport au droit commun, mais également par les nouveaux moyens financiers qu'il apporte. La capacité du dispositif à s'adapter à des situations particulières peut aussi représenter un atout de taille pour les territoires. Face à une forte problématique locale, les partenaires peuvent construire une nouvelle dynamique de territoire. Celle-ci a d'autant plus de chances d'être suivie qu'elle est étayée d'observations et d'expériences rapportées par les équipes.

Enfin, dans l'Essonne, grâce à l'évaluation des conditions de mise en œuvre des actions et de leurs effets sur la vie des familles et des enfants, certaines actions démontrent leur intérêt et pourraient être appelées à intégrer le droit commun.



Dans d'autres ateliers, ils ont dit aussi...

"... le PRE est un espace d'actions innovantes et un espace où l'on va pouvoir enfin se mettre ensemble autour d'une table pour se poser et réfléchir autrement à la situation avec la convergence des différentes approches". (atelier 2)

"Le DRE d'Aubervilliers a élaboré, dans le cadre du Pôle ressources professions banlieues, un outil d'évaluation qui permet de suivre les parcours avec deux entrées : l'évaluation du parcours éducatif et l'analyse des plus-values du dispositif". (atelier 4)





Atelier n°2

Publics fragiles, publics spécifiques... *de qui parle-t-on ?*

Atelier animé par

Samuel Thyron, chargé de mission à l'IREV

et

Martine Fourier, de l'association "Prisme".

Témoignage par **Sophie Guillon-Verne**, coordonnatrice du PRE de Nantes

Le PRE de Nantes ouvert aux enfants du voyage et allophones



Priorité aux publics fragiles

A Nantes, le PRE est utilisé comme l'un des nombreux outils de la politique éducative locale. Bien que le CCAS soit la structure juridique porteuse, l'équipe du PRE est rattachée à la direction de l'éducation.

La géographie du PRE correspond au vaste territoire de la politique de la ville avec une dizaine de quartiers, vingt-cinq écoles maternelles, vingt-cinq écoles élémentaires, huit collèges. Dès sa mise en oeuvre, en novembre 2005, le projet nantais a affiché une spécificité : s'adresser aussi spécifiquement aux enfants du voyage et aux enfants allophones (nouvellement arrivés en France) en plus d'un public plus large d'enfants présentant des signes de fragilité. Des collaborations nouvelles se sont ainsi ouvertes en direction des CHRS (centre d'hébergement et de réinsertion sociale) et des CADA (centre d'accueil pour demandeurs d'asile), partenaires dans la mise en œuvre des parcours.



Dépasser la notion de public fragile pour travailler sur les freins à la réussite

S'il n'était pas question de contester la réalité de certaines situations de fragilité, les acteurs institutionnels se sont questionnés sur la pertinence d'une telle notion. De leur côté, les acteurs de terrain ont manifesté des doutes sur l'intérêt même de raisonner en termes de "fragilité", chacun percevant des causes et donnant des explications différentes aux situations de fragilité constatées. Pour l'Éducation nationale, l'origine de la fragilité est nécessairement liée aux difficultés scolaires, pour le Conseil général elle est liée aux difficultés sociales, à l'environnement social et familial défavorisé pour la prévention spécialisée.

Pour avancer sur ce chantier, le PRE a confié à une stagiaire une mission consistant à travailler sur le protocole de confidentialité et la notion de fragilité en rencontrant les institutions. Après cinq mois, nous avons abouti à la conclusion que le terme "fragile" n'était pas vraiment adapté à la situation. C'est ainsi que collectivement, nous avons préféré abandonner cette approche pour aborder cette fois les situations en cherchant à identifier les "freins à la réussite". Cette approche, moins stigmatisante est également plus riche, imposant à chacun d'examiner autrement ces situations et de tenter de les comprendre. C'est ainsi, par exemple, que l'Éducation nationale examine ce qui a pu entraîner des freins à la réussite scolaire (ce qui n'est pas nécessairement le fait de l'élève). Nantes a également fait le choix de privilégier une approche préventive et de ne pas directement intervenir auprès des enfants en grande difficulté ou placés en procédure judiciaire, mais de les réorienter vers d'autres partenaires à travers une mission de veille et d'alerte.

Distinguer "prise en charge" et "prise en compte" de la famille

De la même manière, les partenaires de la réussite éducative ont concrètement cherché à prendre en compte les potentialités et les ressources de la famille, partant du principe qu'aucun projet éducatif ne pouvait se faire sans l'acceptation et le rôle actif de la famille. C'est ainsi qu'à Nantes, les enfants et les familles ne sont pas "pris en charge" par la réussite éducative, mais "pris en compte".

L'émergence de partenariats nouveaux

A Nantes, la prise en compte de publics "spécifiques" est née de sollicitations croisées de plusieurs partenaires : l'association gestionnaire des terrains d'habitation dans le cas des enfants du voyage, l'Éducation nationale pour les enfants allophones, le CHRS et le CADA pour les enfants.

Ainsi, les réponses apportées dans le cadre de la réussite éducative permettent d'apporter un "plus" à ces enfants en matière d'accompagnement à la scolarité, d'accès à des activités de loisirs, sportives et culturelles à des actions collectives en complément de l'offre de l'Éducation nationale. Pour les enfants du voyage, c'est principalement de l'aide à l'intégration scolaire, par l'organisation du transport entre le terrain d'habitation et l'école, qui est organisée.

Un public qui change

A Nantes, les publics bénéficiaires ont progressivement évolué depuis 2005. Les saisines ont fortement augmenté (134 en 2006 et 112 rien que pour le démarrage 2007-2008) et les demandes sont de plus en plus variées et concernent à présent des enfants de classe maternelle, qui en étaient au départ absents. Compte tenu de l'investissement chaque fois nécessaire pour aborder chaque situation, les équipes s'interrogent sur leur capacité à faire face à cette montée en charge du dispositif tout en prenant acte de l'appropriation de plus en plus forte du dispositif par les partenaires.

Repérage : pas de critère défini a priori

Dans notre organisation, le repérant n'a pas de critères de repérage prédéfinis pour identifier les situations. Chacun renseigne les raisons de sa saisine dans une "fiche de saisine" en pointant les freins à la réussite. Ces éléments permettent ensuite à l'équipe de soutien de juger du critère de repérage. Ensuite, notre travail consiste à diagnostiquer la situation et voir si elle ne relève pas du droit commun (10 % des cas de saisines ne rentrent pas dans le PRE).

Nantes a ainsi préféré réunir de petites équipes de soutien autour de chaque situation afin de définir l'éligibilité d'un enfant au dispositif en diagnostiquant chaque situation soumise, même les plus complexes. Le PRE de Nantes n'applique pas le principe d'équipes pluridisciplinaires de soutien établies du fait de l'existence de groupes d'échanges de savoirs pilotés par le Conseil général, de cellules de vigilance, de cellules de prévention, d'équipes éducatives dans les écoles, etc.), examinant toutes les situations.

De nouvelles missions et des interrogations face à l'augmentation du nombre de demandes

Les démarches de repérage et l'augmentation du nombre de saisines questionnent l'étendue des fonctions du référent. A Nantes, nous avons fait le choix d'intégrer la fonction de responsable de parcours pour nous donner des moyens supplémentaires de réussir et pour décharger les partenaires du suivi des parcours. Compte tenu du nombre de saisines, nous ne pouvons plus demander systématiquement à nos partenaires d'être référents de parcours en plus de leur travail quotidien, d'autant que ce n'est pas prévu dans leur mission. Quatre responsables de parcours jouent ainsi le rôle de référents "par défaut". Un référent du public allophone a également été nommé, interlocuteur privilégié de l'Education nationale et des partenaires.

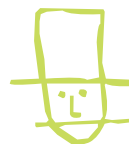


De nouveaux chantiers liés à la montée en puissance du dispositif

Le travail réalisé depuis 2005 a généré de nouvelles questions, notamment sur le sens de l'accompagnement scolaire dans le cadre du PRE. Si la réussite scolaire est une composante essentielle de la réussite éducative, le PRE peut aussi générer des effets pervers notamment liés au développement d'actions d'accompagnement scolaire individualisé, devenu un axe prioritaire de la réussite éducative. Certains qualifient cette dérive d'"Academia du pauvre" et, aujourd'hui, les équipes se demandent si le public déscolarisé ne relève pas plutôt de la responsabilité de l'Education nationale. De la même manière, si l'entrée santé du PRE n'est pas remise en cause, l'embauche de deux médiatrices santé n'est plus pertinente. Dans les faits, la réponse santé est transversale et non pas unique.



Du repérage à l'éligibilité des publics : qui et comment ?



L'ensemble des débats s'est cristallisé autour de la question du choix des publics et de l'argumentation de ces choix.

Dans la ville d'Alès, dans le Gard, la détermination du public prioritaire du PRE est apparu comme **une évidence et n'a pas fait l'objet de débats particuliers entre partenaires**. Leur volonté et l'objectif partagés de lutter contre la déscolarisation s'est "naturellement" traduit par une intervention spécifique en direction des gens du voyage. Qui plus est, l'histoire avait tracé le chemin : avant l'adoption du PRE, des médiateurs avaient déjà, dans le cadre du dispositif de veille éducative, commencé à tisser un lien entre les écoles et les gens du voyage, pour résoudre des problèmes de violence et d'absentéisme. Si le public prioritaire s'impose comme une évidence, il n'en reste pas moins que le choix d'inscrire chaque enfant au PRE s'opère au sein d'une démarche collégiale entre le PRE et les directeurs d'école primaire, précise Marc Perreux, l'adjoint au maire chargé de la Politique de la ville.

La nécessaire prise en compte du droit commun

Dans plusieurs autres cas, **la détermination des publics s'opère "en creux"**, au regard du droit commun. A Roubaix, il a été convenu de choisir les publics parmi ceux qui n'étaient pas pris en charge par le droit commun. Anne Deleu, animatrice de réussite éducative à la mairie de Roubaix reconnaît *"au départ être parti sur du tout venant en se disant que le dispositif prenait tous ceux que ne prenaient pas les autres"*. Conséquence : le PRE roubaisien prend en charge des familles qui ne relèvent pas de ses compétences, mais qu'il accepte néanmoins car elles ne sont pas prises en charge par le droit commun.

Au contraire, la limite du choix se situe précisément à cet endroit pour la ville de Châtenay-Malabry : *"ne pas pallier les dispositifs existants"*. Céline Venerant, coordonnatrice à l'IDSU de Châtenay-Malabry, explique la méthodologie de travail adoptée pour respecter ce principe : *"un protocole de travail avec les partenaires qui comprend (...) une analyse de ce qui a déjà*

été fait...". Une communication dans les écoles, collèges et auprès des acteurs sociaux a également précisé ce que peut et ne peut pas faire la réussite éducative. Elle écarte ainsi les demandes de familles bénéficiant déjà d'un accompagnement.



Formaliser des critères de repérage en conservant de la souplesse

Blandine Soulerin, responsable du projet de réussite éducative à la caisse des écoles de la ville de Gennevilliers, rapporte que le comité de pilotage *"n'a pas été hyper précis dans les critères d'éligibilité du PRE"*. Il a d'abord opté pour un dispositif souple et ouvert qui n'exclut pas de publics et peut même les accueillir de manière dérogatoire. Cela dit, il se fixe quand même quelques limites. Il se borne à un travail de prévention des difficultés, par opposition à la réparation, et refuse de prendre en charge les situations relevant de la protection de l'enfance ou de l'aide sociale. Il se donnait, par ailleurs, un an de travail empirique avant d'évaluer les résultats de cette posture de départ.

L'intérêt de cette ouverture très large aux publics, c'est que même si le PRE n'est pas le bon outil, le diagnostic réalisé permet de réorienter les situations vers le droit commun, selon la responsable du PRE.

Dans ce contexte d'ouverture large, l'arbitrage est **souvent contraint par les moyens disponibles**. La définition des publics n'est alors plus qualitative mais quantitative : 20 familles sont retenues sur 250 repérées environ, pour une ville moyenne. C'est le cas de Roubaix : *"sur les publics fragiles, on est en manque de moyens pour répondre. On, s'est donc limité au niveau du chiffre (...) à vingt familles par secteur"*.

Il arrive toutefois, comme à Achères, qu'il n'y ait pas de restriction financière : *"On n'est pas face au choix cornélien de refuser des gens (...). On prend tout le monde..."*.

D'autres PRE "généreux" dans leurs critères se trouvent progressivement amenés à définir a posteriori leurs hypothèses de travail. *"Au début, on est parti sur le principe de prendre toutes les situations et on a évolué..."*, rappelle Sophie Guillon-Verne, responsable PRE au CCAS de Nantes. Au terme d'un an, les critères d'éligibilité restent souples et adaptables,

mais ont tendance à se resserrer. Les acteurs du PRE de Nantes ont notamment décidé de refuser les enfants placés en PJJ ou en AEMO (assistance éducative en milieu ouvert).

Dans un contexte de montée de puissance du dispositif et ne souhaitant pas restreindre leurs critères de choix, certains cherchent les moyens d'alléger le suivi des parcours. Ils soignent le diagnostic des situations afin de les réorienter, le moment venu, vers les dispositifs de droit commun. Ils construisent par ailleurs des réponses collectives, dans l'accompagnement à la scolarité par exemple. L'approche en terme de "communautés de problèmes" leur permet également, comme à Gennevilliers, de transformer des suivis individuels en suivis collectifs, là encore surtout dans l'accompagnement à la scolarité.

"On reste sur (...) un parcours d'enfant, mais on traite la question dans le cadre d'une communautés de problèmes, (...) on optimise aussi les moyens".

Sans réflexion collégiale en amont sur l'éligibilité, et malgré la bonne foi des équipes, on court de risque d'être taxés d'arbitraire et appelé à objectiver et à rendre opposables les décisions. Samuel Thyron relève ainsi l'absence fréquente d'opposabilité des critères. *"Comment justifiez-vous et expliquez-vous à un tiers par exemple que vous avez octroyé un accompagnement spécifique à un gamin dont la situation ne doit pas être unique sur votre commune, et pourquoi son voisin n'en aura pas bénéficié ?"*

Quelques situations font figure de contre-exemples. Le PRE de Nantes impose aux partenaires une étape d'argumentation ; à

Roubaix, les critères retenus font l'objet d'une discussion entre partenaires (enseignant, infirmière scolaire, médecin...)

L'absence de règles soumet également les référents de parcours du PRE d'Avignon à des **questionnements ambivalents**. Ils ont exclu la grande fragilité de leur champ d'action, mais témoins de la souffrance des publics en grande difficulté pour lesquels le droit commun fait défaut, ils regrettent de ne pouvoir intervenir dans ces situations.



Dans d'autres ateliers, ils ont dit aussi...

"Nous souhaitons travailler sur les critères d'éligibilité au DRE de manière à pouvoir être opposable sur le choix de tel enfant par rapport à tel autre".

Milica Dimitrijevic, coordonnatrice à Louvroil (atelier 3)

Comprendre les effets produits par les critères

La qualité du partenariat au moment du repérage peut avoir un impact sur le choix du public. A Achères, les enfants pris en charge par le PRE présentent surtout des difficultés scolaires et sociales, et rarement des problèmes de santé, parce que les

relations du PRE sont plus denses avec l'Education nationale et les assistantes sociales qu'avec le secteur de la santé. Ce dernier a en effet une moins grande expérience du partenariat et est soumis à une plus forte contrainte de confidentialité.



Dépasser la terminologie pour s'attaquer à des enjeux essentiels



Marie Raynal du CNDP relève un décalage entre les critères d'éligibilité des PRE et la réalité des situations. Les PRE accompagnent les enfants à condition qu'il n'y ait ni "trop" ni "pas assez" de difficultés, alors que, pour elle, les enfants et les familles qui ont besoin du PRE, exclus du droit commun, sont "en très grosse difficulté" et d'ajouter que *"quelle que soit la terminologie que l'on utilise (...) on est devant des enfants mineurs, en grosse difficulté et en général d'origine étrangère, mais pas toujours et que, s'il est évident qu'il faut être vigilant face au risque d'ethnisation et de stigmatisation, il ne faut pas tourner autour du pot"*.



Atelier n°3

"Coordonnateurs", référents de parcours"... *quels référentiels commun ?*

Atelier animé par

Marc Rouzeau, formateur à l'Institut régional du travail social (IRTS)
de Bretagne et professeur associé à Sciences Po Rennes,
et

Sandra Durand, coordonnatrice du PRE de Nevers (Bourgogne).

Témoignage par **Milica Dimitrijevic**, coordonnatrice du PRE de Louvroil

Les missions du coordonnateur : de la théorie à la réalité



Louvroil, ville de 7 250 habitants aux situations de précarité nombreuses (65 % de foyers non imposables, 31 % de personnes au chômage, 15,7 % de bénéficiaires du RMI), est intégralement classée ZEP/REP et, depuis la rentrée 2006-2007, en "Ambition Réussite".

La commune a souhaité adopter, en 2006, un programme de réussite éducative, porté par le CCAS. L'ambition, à cette date, visait le développement de la parentalité grâce à la création de lieux d'accueil et d'ateliers parents-enfants.



La structuration progressive du dispositif

Lorsque Milica Dimitrijevic prit son poste de coordonnatrice en mai 2006, elle a repris l'organisation partenariale déjà amorcée avec les équipes pluridisciplinaires de soutien constituées d'acteurs de terrain de l'Education nationale, du Conseil général, du tissu associatif et des centres socio-culturels. Au sein du DRE, ils participent à l'élaboration du diagnostic local, au repérage et au diagnostic des situations individuelles, à la construction des parcours de réussite éducative ainsi qu'à l'évaluation du parcours de chaque enfant. Milica Dimitrijevic explique que le PRE de Louvroil repose également sur un comité de suivi et un comité de pilotage. Le premier travaille à l'élaboration des différents outils d'organisation, de fonctionnement et de repérage. Le second est l'instance décisionnaire, qui valide les travaux du comité de suivi. Il fixe également les orientations et décide de la répartition des crédits.

Quatre grandes orientations

Les orientations du PRE ont été définies sans diagnostic initial (Louvroil n'avait pas de PEL) mais à partir du repérage de situations individuelles et des préconisations de bonne santé de l'OMS. Au croisement des besoins repérés et de ces dernières, le comité de pilotage du PRE a fixé quatre orientations au projet : scolaire et culturelle, psychologique et comportementale, physique et sanitaire, et de soutien à la parentalité. Sur les 1 450 enfants de 2 à 16 ans scolarisés à Louvroil, 150 ont vu leur situation individuelle examinée et 120 sont éligibles au dispositif. Lors de sa première année de fonctionnement, le PRE a suivi près de quatre-vingts de ces enfants et depuis, il en accompagne en moyenne une centaine chaque année.

Missions et responsabilités impactées par l'arrivée du référent famille

Milica Dimitrijevic évoque l'écart entre la mission de coordonnatrice, qui lui a été présentée au moment du recrutement, et sa réalité quotidienne. Les missions du poste étaient initialement orientées vers le suivi et le soutien familial et la coordination des partenaires locaux. Mais dès son entrée en fonction, la coordonnatrice s'est trouvée confrontée au lourd volet administratif du poste : production des outils de suivi et de repérage, coordination des acteurs de terrain et des instances décisionnaires au sein du dispositif. Le suivi des familles, qu'elle pensait devoir assurer, était au contraire pris en charge par des référents "naturels", professionnels de terrain au contact des familles. Il lui a également fallu coordonner leurs pratiques disparates.

Le recrutement d'un référent familles

Après avoir temporairement repris la responsabilité du suivi des familles, pour une plus grande efficacité, la coordonnatrice a délégué cette tâche à un référent familles. Ce poste spécialement créé s'est tourné vers un profil de travailleur social, idéalement éducateur spécialisé, capable d'accompagner les familles, de travailler sous forme de projet et d'orienter les familles vers le droit commun. Il devait être légitime auprès des partenaires et des familles, notamment sur la question du secret professionnel et du partage des informations. Placé sous l'autorité hiérarchique du coordonnateur, désigné comme responsable du projet, le référent familial travaille en relation étroite avec lui. *"La mise en place du projet dépend du suivi familial, et inversement, le suivi familial dépend de la mise en place du projet"*, selon Milica Dimitrijevic.

La fonction de référent familial n'existe pas dans la fonction publique territoriale. Aussi le comité de pilotage l'a-t-il défini, au plus près de l'emploi d'assistant socio-éducatif, dont les fonctions consistent à :

- aider les personnes, les familles ou les groupes connaissant des difficultés sociales à restaurer leur autonomie et à faciliter leur insertion ;
- rechercher les causes qui compromettent leur équilibre psycho-logique, économique et social ;
- concevoir et participer à la mise en œuvre de projets socio-éducatifs de la collectivité territoriale.

La définition du poste comprend également une spécialisation d'éducateur spécialisé.

La mission du référent familles est triple :

- Suivi des parcours : associé aux équipes pluridisciplinaires, le référent familial découvre les situations et participe à l'élaboration des parcours de réussite. Il participe, aux côtés du coordonnateur, à la première rencontre avec la famille au cours de laquelle le parcours de réussite éducative est présenté. Il prend également part aux bilans intermédiaires ainsi qu'à l'évaluation finale. Il assure la mise en œuvre des parcours, grâce à un contact privilégié avec les enfants, leur famille et les partenaires. Il veille au respect des prescriptions et renseigne une fiche de suivi.
- Suivi des enfants et de leur famille : il construit une relation de confiance avec les familles grâce à ses qualités d'écoute, d'empathie et de disponibilité. Il assure d'accompagnement physique et psychologique des enfants et des familles.
- Interface entre la famille, le coordonnateur et les dispositifs : il est en contact régulier avec le coordonnateur par le biais de rencontres informelles abordant les besoins, les évolutions ou les difficultés rencontrés dans les parcours de réussite. Il participe aux réunions de synthèse avec les partenaires et informe régulièrement les instances locales et les EPS de la réponse proposée.

La répartition des tâches entre le coordonnateur et le référent

L'embauche du référent a questionné les missions du coordonnateur et la répartition des tâches. Milica Dimitrijevic explique que sa fonction se réoriente vers la coordination des partenaires, la conception et mise en œuvre du dispositif et son évaluation. Elle recentre également son travail sur le diagnostic territorial des ressources et des problématiques. Elle s'interroge par conséquent sur **son éloignement progressif du terrain et du public**. Elle y gagne du temps, mais y perd la connaissance des besoins et des ressources. Elle compte donc sur le lien étroit avec son référent familles pour rester informée sur la situation des familles et le suivi de leur parcours de réussite.

Les pistes de progrès

La réflexion sur les missions du coordonnateur et du référent familles ont ouvert, à Louvroil, des pistes de progrès. Milica Dimitrijevic cite le fonctionnement en mode projet : *"nous allons fonctionner avec des objectifs afin de déterminer des critères d'évaluation des parcours, qui pourront s'articuler avec les critères d'évaluation du dispositif en généra"*. Elle défend aussi la création d'outils de liaison, notamment entre les postes de coordonnateur et de référent familles. Il faudra aussi, de son point de vue, définir la marge de manœuvre dont le référent dispose dans la modification des parcours : *"les parcours sont décidés et construits collégialement, en EPS, entre les partenaires et les acteurs de terrain. Dans quelle mesure le référent, qui les suivra régulièrement, pourra-t-il les réadapter la participation des familles à certaines actions ?"*



Elle souhaite, enfin, définir le moment d'intervention du référent. Plus il intervient tôt dans le dispositif, plus la famille peut participer en amont du parcours : *"jusqu'à présent les familles sont informées du parcours après examen des situations en EPS. On aimerait les faire participer en amont. Ça signifie que le référent rencontrerait la famille entre le repérage et la présentation en EPS"*. Voilà qui devrait, selon elle, remobiliser les partenaires et le public autour d'un dispositif plus lisible pour tous.

Plus globalement, le DRE est un révélateur des difficultés et se veut une amorce d'un PEL à Louvroil. D'autre part, il amène sa contribution à la programmation du CUCS.



Découvrir l'absence de profil-type chez le coordonnateur

Les témoignages des coordonnateurs sur leur parcours professionnel n'ont pas permis de dresser un profil-type du coordonnateur en matière de formation, d'expériences et de compétences.

La difficulté à définir le profil-type du coordonnateur tient surtout aux interrogations qui pèsent sur les **compétences requises** : *"je me demande si les profils plus travailleurs sociaux (éducateur spécialisé, psychologue, etc.) ne sont pas plus nécessaires à ce dispositif. Nous avons par exemple une coordonnatrice, très performante dans la mise en réseau des acteurs et le développement*

des projets, qui s'est trouvée en difficulté face aux situations familiales". Pour d'autres, les compétences professionnelles relèvent clairement du développement de projets, du suivi de parcours, de l'analyse des situations individuelles et de la mise en réseau d'acteurs.



Dans d'autres ateliers, ils ont dit aussi...

"Le débat sur le rôle du coordonnateur, doit-il être multitâches ou pas, est un faux débat (...) L'essentiel est de faire venir les familles sur le terrain de la réussite éducative. Laissons aux territoires, laissons aux partenaires, laissons aux acteurs locaux et aux élus le soin de définir sur les territoires, en fonction des réalités locales, ce qu'il faut faire".

Hervé Hénon, premier adjoint au maire de Boulogne-sur-Mer et vice-président de la communauté d'agglomérations du Boulonnais.



Comprendre l'évolution du rôle et du positionnement du coordonnateur



La **taille du territoire** couvert par le PRE peut, lorsqu'elle est importante, impacter le rôle et le positionnement du coordonnateur, car elle lui impose une ingénierie complémentaire. A la communauté d'agglomération de Valenciennes Métropole, un G.I.P. a été créé afin d'animer, grâce à deux référents territoriaux, un réseau de dix communes. Ces derniers viennent en appui aux correspondants locaux désignés dans chaque commune et sont chargés de l'animation du réseau local. Dans ce contexte, Myriam Villain, médiatrice du G.I.P., assure le suivi des parcours individualisés lorsque le référent dit "naturel" fait défaut dans la commune. A Nice, pour couvrir les six territoires de la commune et suivre de manière individualisée

près de 780 enfants, le PRE s'est doté de trois "coordonnateurs sectoriels", équivalents des référents de parcours. Selon Monique Degandi, la coordonnatrice, ce sont eux qui se chargent d'obtenir l'accord des familles et de repérer les enfants.

Le **partenariat local** conditionne lui aussi la place accordée au coordonnateur dans le dispositif. Sandra Durand en témoigne : *"ma fonction de coordonnatrice est étroitement liée (...) au contexte de démarrage de ce dispositif puisque nous avons démarré en 2005 avec une équipe pluridisciplinaire de soutien, composée d'une coordonnatrice et d'une enseignante (...) donc deux personnes avec des missions qui m'obligeaient à*

accompagner et à suivre le parcours individualisé d'enfants".

Ces facteurs, ajoutés à la montée en charge du nombre de suivis et à l'arrivée des référents de parcours, font évoluer les missions initiales des coordonnateurs et créent **des décalages par rapport aux compétences et aux aspirations**, selon Marc Rouzeau.

On observe souvent le glissement des fonctions de suivi de parcours vers des fonctions de pilotage. Mais on pourrait aussi, selon l'expert, trouver à l'inverse des coordonnateurs qui se retrouvent sur le suivi des parcours individualisés alors qu'ils sont attirés par le développement du dispositif et par son pilotage.

Prendre en compte l'émergence de nouveaux métiers : référent de familles, référent de parcours, médiateur...

S'il est difficile de définir le profil du coordonnateur, celui du référent n'en est pas moins incertain et soumis aux questionnements. L'essentiel des débats s'est d'ailleurs orienté sur cette figure professionnelle de la réussite éducative.

L'absence de lexique commun constitue déjà une difficulté pour s'entendre sur ce qui distingue le **référent de famille**, du **référent de parcours**. Certains les confondent. Milica Dimitrijevic, par exemple, indique que la distinction des deux profils ne s'est pas encore posée : *“pour nous, le référent famille, c'est en fait le référent de parcours. Dans les missions, on a confondu le suivi et la participation des familles et des enfants aux actions et les missions d'accompagnement et de soutien”*. Néanmoins, le terme “référent de parcours” est le plus souvent employé par les professionnels.

Derrière la figure du référent, on relève ainsi plusieurs logiques d'action. La mission du référent a été orientée, à La Verrière comme à Denain, sur **l'accompagnement physique des enfants et de leur famille**. A partir du problème repéré chez un enfant et d'une action décidée en groupe de suivi, le référent

de parcours prend en charge le suivi du dossier au quotidien, rencontre la famille, rencontre les enseignants et les professionnels de santé qui entourent l'enfant, fait la synthèse de son évolution et trouve une articulation avec un autre dispositif à la sortie du PRE.

Ailleurs, à Rochefort-sur-Mer par exemple, le référent peut être **en retrait de la famille**. *“Il suit un parcours sans jamais rencontrer l'enfant”*, résume Sandra Durand. Le choix est similaire à Evry : *“dans l'idéal, ça serait que le référent de parcours mette en place le parcours, soit le maître d'œuvre de ce parcours, sans avoir forcément à intervenir auprès de l'enfant”*. Il organise les ressources identifiées autour de l'enfant et intervient en complémentarité.

En général, le **parcours professionnel du référent** correspond à celui d'un travailleur social ou d'un psychologue. Cependant, à Denain, le choix s'est porté sur un parcours universitaire (Bac+5), au profit d'une rigueur et d'une bonne connaissance des politiques publiques.

A Evry, le recrutement a davantage tenu compte de la motivation des candidats à prendre en charge des enfants en difficulté

de leurs qualifications sociales. Seul un des quatre référents de parcours est éducateur spécialisé, les trois autres ont une formation universitaire Bac+5 sans qualifications en psychologie ni travail social. Il a également favorisé la polyvalence des candidats, afin de répondre à la diversité des situations rencontrées et à la pluridisciplinarité des partenaires.

Sandra Durand ajoute que l'existence de diverses logiques d'action qui sous-tendent les missions confiées aux référents (référent dit naturel, référent professionnel, référent en contact ou non avec la famille, référent chargé ou non du suivi des parcours) empêche l'élaboration d'un référentiel commun.



Dans d'autres ateliers, ils ont dit aussi...

“(...) de nouveaux profils de postes d'accompagnateurs de parcours individuels, ce qui est une nouveauté et (une fonction) reconnue(e) par la plupart des instances concernées”

Jean-François Delepierre, coordonnateur des politiques éducatives à Tourcoing (atelier 4)

Questionner la notion de référent dit “naturel”



Au profil du référent professionnel spécifiquement recruté dans le cadre du PRE, s'ajoute la notion de **“référent naturel”**. Certains l'ont mise en pratique depuis plusieurs années, tandis que d'autres la découvrent. Le référent naturel est décrit, globalement, comme un professionnel du droit commun qui connaît bien les familles et contribue, dans ses fonctions, à la réussite des enfants.

La fonction du référent naturel semble à certains légitime en ce qu'elle a toujours existé, avant même d'être intégrée dans certains PRE. Une participante cite les *“personnes (motivées) qui étaient un modèle pour les enfants (...), qui allaient parler aux familles”* dans les collèges, les centres de loisirs, les centres sociaux.

L'**avantage** de recourir à des référents naturels est multiple. Pour Paul Mondino, qui

découvre la fonction, ils pourraient améliorer les conditions de travail de sa collègue, référente de parcours, qui vient d'être recrutée : *“Avec six cent suivis prévus, le référent dit naturel peut lui faciliter la tâche”*. Néanmoins, il attire l'attention sur la confidentialité et la transmission d'information. A Epervanay, les référents naturels (appelés “correspondants” pour éviter l'amalgame avec les référents de parcours), tirent profit de leur relation de confiance établie avec les familles et facilitent l'adhésion de celles-ci au projet de réussite éducative.

Mais beaucoup **s'interrogent sur le positionnement** de ces acteurs dans le dispositif, leur **légitimité** et leur **compétence** à prendre part au parcours de réussite éducative. Les référents naturels sont utiles mais pas toujours suffisants, selon une participante. Ils peuvent parfaitement accompagner une

situation simple, sur l'adhésion à un dispositif d'accompagnement à la scolarité par exemple. En revanche, ils ne peuvent prendre en charge des situations qui demandent un suivi plus régulier, faute de temps et de compétences. Loubna Benorma la rejoint sur cette notion de compétences : *“comment quelqu'un de l'Education nationale peut suivre un enfant au même titre qu'un éducateur spécialisé, une assistante sociale ou une psychologue peut le faire dans le cadre de l'appui à la fonction parentale, d'un parcours à la scolarité, de loisirs ou thérapeutique ?”* Et Isabelle Mahieu, coordonnatrice du PRE de Calonne-Ricouart, d'ajouter : *“... avoir un regard bienveillant sur le parcours de l'enfant et interpeller le coordonnateur (...) dans ce cadre-là, effectivement, l'accompagnement peut se penser de façon naturelle. Par contre, pour s'assurer de la mise en œuvre d'un parcours, voire être à son origine, c'est-à-dire téléphoner*

à une association, accompagner un gamin sur telle activité (...) il y a une sacrée différence."

Par ailleurs, leur **impartialité** est questionnée par Maryse Frachis, de St Etienne : *"s'il y a un référent naturel dans un collège, ses objectifs seront différents de ceux d'un référent d'un centre de loisirs".*

Autre questionnement de Loubna Benorma : **le rapport entre les référents naturels.** *"Comment se positionnerait un prof ou un instit par rapport à un autre acteur d'un club de prévention spécialisé ou du service jeunesse ?"*

Autre bémol : la **confidentialité des informations** sur les familles peut-elle être respectée par tous les référents naturels, y compris les moins expérimentés du monde périscolaire ?

Marc Rouzeau, qui synthétise les échanges des participants, relève que le référent est convoqué dans la construction du parcours autour de quatre grandes figures :

- un spécialiste qui offre des réponses de parcours là où le droit commun n'en propose pas ;

- un accompagnateur des familles avec une posture différente de celle prise par le travailleur social ;
- un référent naturel qui intervient très tôt dans la chaîne de la réussite éducative ;
- un assembleur de coopérations éducatives, mais avec le risque de voir se multiplier les rôles de coordination au détriment d'une capacité à s'engager dans le travail avec les familles.



Observer le rapport coordonnateur/référent de parcours

Comment s'opère la répartition des tâches entre coordonnateur et référent de la famille ? Comment coopèrent-ils ? Si les lignes qui séparent le métier de coordonnateur et celui de référent bougent selon les territoires, en revanche **les fonctions sont toujours bien distinctes.**

Quand il existe un référent de parcours ou de famille, le coordonnateur est responsable du projet de réussite éducative et de son développement, tandis que le référent accompagne les publics. Omar Soho, référent, l'illustre par l'exemple du PRE de La Verrière : *"ma coordonnatrice est plus chargée du travail*

administratif que du suivi de l'enfant. Tous les suivis des enfants sont faits par le référent de parcours".

Il existe un **rapport hiérarchique** entre les deux collaborateurs. Le référent dépend administrativement du coordonnateur, qui participe à son recrutement, rédige sa fiche de poste, en lien avec les élus ou avec le responsable de projet réussite éducative et le directeur des ressources humaines, comme à Evry.

En tant que responsable administratif des référents de parcours, Jean-Luc Colle pose trois questions de l'ordre des ressources

humaines : comment former les référents de parcours pour les faire progresser et homogénéiser leurs pratiques et missions ? comment assurer le suivi psychologique des référents mis au contact de situations difficiles ? comment fixer la charge de travail d'un référent de parcours ?

Enfin, le coordonnateur et le référent travaillent toujours en **étroite collaboration**. Jean-Luc Colle précise que les référents de parcours interpellent les coordonnateurs sur des situations et ensemble ils construisent des réponses.

Rechercher une posture vis-à-vis du droit commun



Comment les professionnels du PRE se positionnent-ils face aux professionnels du droit commun qui oeuvrent eux aussi à la réussite des enfants ? Le PRE de Choisy a posé comme postulat qu'il devait servir à délimiter les territoires d'actions de chacun dans l'aide aux enfants. **Ne pas prendre la place des autres et les aider à trouver chacun la leur**, tel est son dessein. En effet, tout le monde parle de réussite éducative et œuvre pour son compte, selon Josiane Canne chargée de mission à Choisy, qui cite à ce titre l'école, les services municipaux et les centres médico-psychologiques. *"Tout le monde fait tout ! Les enseignantes par exemple sont quelquefois assistantes sociales, quelquefois psychologues, quelquefois éducatrices (...) Donc l'enseignant a été amené à tout faire tout et parfois même à oublier qu'il était d'abord là pour enseigner. Même chose pour les autres acteurs : les centres de loisirs font des projets pédagogiques comme on les fait à l'école,*

s'occupent de réussite, disent qu'il faut aider les enfants à apprendre à lire...", rapporte-t-elle. Ainsi elle explique que le PRE n'a pas de référents de parcours, puisque au sein de l'école des référents repèrent déjà les enfants en difficulté parmi les jeunes qu'ils connaissent bien. L'équipe de réussite éducative se charge plutôt de finaliser le parcours de réussite éducative.

Omar Samba Sow, médiateur de la Ligue de l'enseignement de La Verrière, estime de la même manière que le coordonnateur doit **préserver le rôle des structures existantes**, notamment dans la relation établie avec les familles et les enfants. *"Il faut puiser dans le droit commun avant de penser à la réussite éducative (...) lorsqu'un enfant a un problème, il faut voir dans la commune s'il y a des structures qui s'en occupent et si ce n'est pas suffisant la réussite éducative intervient".*

Armelle Elkaïm, coordonnateur du PRE de Rochefort-sur-Mer, ne se donne pas non plus

le droit d'entrer en contact avec les familles : *"on laissera ça au droit commun"*, dit-elle. Le coordonnateur développe plutôt le réseau en transmettant la demande de la famille aux "relais sociaux" : assistances sociales, directeurs de centres sociaux...

A St Pol-sur-Mer, une convention a même été signée avec l'Education nationale et l'UTPAS. Ils ont convenu que le professionnel – le plus souvent l'enseignant ou l'éducateur – qui rapporte la situation devient le référent du parcours. *"Puisqu'il connaît la famille, l'enfant et (ses) difficultés"*, complètent-ils. L'équipe pluridisciplinaire du PRE ne prend en charge que les situations pour lequel le droit commun est épuisé.

Pour Marc Rouzeau, un travail d'enquête sur l'émergence de ces fonctions s'impose afin qu'à partir de cette diversité, les professionnels puissent tirer des **"éléments de doctrine nationale"** et prendre leurs responsabilités.



Atelier n°4

Organisation, pilotage...

Quelles améliorations pour la mise en œuvre locale ?

Atelier animé par

Brigitte Maltet, , directrice de RésO Villes (centre de ressources Politique de la ville en Bretagne et Pays de la Loire),
et

Chantal Bouchardon, coordonnatrice du DRE de Lyon.

Témoignage par Patricia Olivarès, coordonnatrice PRE de Besançon

Besançon : le choix du partenariat et de la co-construction



Les trois centres urbains du Doubs sont éligibles au PRE : Pontarlier (20 000 habitants), la communauté d'agglomération du Pays de Montbéliard (14 communes et 7 PRE) et Besançon (118 000 habitants). Pour l'ensemble des PRE du Doubs, le président du Conseil général a désigné un référent : Marc Henri Garnier pour le représenter au sein de l'ensemble des comités de pilotage.

Un territoire PRE élargi

Le PRE de Besançon compte cinq grands territoires, trente écoles et sept collèges. Le nombre d'enfants éligibles est estimé à trois cents d'ici à fin 2009, mais pourrait atteindre les cinq cents. Ceux-ci ne résident pas systématiquement en quartiers prioritaires ni à Besançon : *"nous n'avons plus tout à fait la notion de territoire à Besançon (...), dans l'intérêt de l'enfant nous devons regarder aussi ceux qui sont hors secteur. Un enfant hors ZEP/ZUS, s'il rencontre des difficultés cadrées par le PRE, on sera là pour lui, y compris s'il est scolarisé en ville mais réside dans une commune extérieure"*.



Besançon

- 118 000 habitants
- 16 440 enfants scolarisés
- 8 900 enfants âgés de 3 à 16 ans sur les 5 territoires de la réussite éducative
- Taux de chômage : 14,4 % dans la ville ; 18,12 % sur les territoires
- Taux de chômage des femmes : 15,3 % ; 25,25 % sur les territoires
- Taux de chômage des 16-24 ans : 24,3 % ; 35,65 % sur les territoires
- Résultats CE2 (écart par rapport à la moyenne nationale) :
 - 8 à -12 points en français,
 - 4 à -14 points en mathématiques
- Taux moyen d'élèves boursiers en collège : 38 % 1/6^{ème} de la population étudiante
- Niveau de vie : paupérisation croissante depuis 1999
- Immigration : arrivée d'une population de l'ex-Yougoslavie (Kosovo) et de Roms sédentarisés

Malgré un CCAS bien implanté sur le territoire, la municipalité a fait le choix de confier la responsabilité du diagnostic et du portage du DRE à la direction de l'Éducation, pour un affichage politique fort. Le message adressé est le suivant : la réussite n'est pas que sociale, elle est éducative ; elle ne concerne pas que les parents, les enfants aussi.

Le PRE a été monté sur un territoire vierge de veille éducative et de PEL. En revanche, il a compté un contrat de ville (puis CUCS), un CEL, un CLAS actif, un contrat enfance jeunesse et un CLS.

Le diagnostic préalable a été réalisé avec la Ville, l'Inspection académique du Doubs et le Conseil général.

Le diagnostic du territoire et la définition des besoins des enfants, réalisés avec la participation des directeurs d'écoles et les partenaires du PRE, ont mis au jour cinq grandes thématiques :

- accompagnement à la scolarité ;
- action éducative, culturelle et sportive ;
- accompagnement psycho-éducatif ;
- aide à la santé ;
- aide à l'intégration, entrée dans la langue et acculturation avec l'appropriation commune des cultures des uns et des autres.

L'**adhésion des familles** est également prioritaire. Ce qu'elle appelle "adhésion éclairée" implique la compréhension par les parents, ou les représentants légaux, des tenants et aboutissants du parcours. Les partenaires peuvent utiliser l'interprétariat à cette fin.

Un parcours individualisé et personnalisé

Le parti pris du PRE du Besançon est celui d'un dispositif exclusivement individualisé et personnalisé. Aucune réponse n'est construite en amont d'un besoin ; mais après son repérage uniquement. En passant de REP à la réussite éducative, la coordonnatrice (ex-coordonnatrice REP) est ainsi passée de la "réussite scolaire pour tous" (parcours collectif) à la "réussite scolaire pour chacun" (parcours individualisé et personnalisé).

Un travail résolument partenarial

Pour parvenir à l'individualisation des parcours, il faut de l'avis de Patricia Olivares parvenir à réunir les partenaires autour de la situation de l'enfant. A cette fin, l'équipe de réussite éducative intègre les équipes existantes, ce qui a pour effet de limiter le nombre de réunions. Elle participe aux plateaux techniques, groupes de suivi, réunions de synthèse... Elle y prend également les aspects organisationnels (compte-rendu...) libérant ainsi le travail partenarial.

L'équipe de réussite éducative s'est elle-même étoffée pour prendre toute sa place au sein des équipes pluri-disciplinaires : une coordonnatrice, un adjoint administratif chargé de l'évaluation, un premier référent issu du monde sportif, un second éducateur spécialisé ; rejoints prochainement par une psychologue et un troisième référent.

Le **travail de la coordonnatrice** consiste, par conséquent, à faire vivre le partenariat, continuer de tisser le réseau et piloter le travail de l'équipe réussite (analyse des dossiers, suivi...). Il lui arrive aussi de rencontrer les familles. Il lui faut parfois briser des résistances, venant de l'Education nationale, des organisations politiques ou syndicales, des travailleurs sociaux "empêtrés" dans le secret professionnel et l'information partagée, et des positionnements individuels de personnes qui n'ont pas le temps ou l'envie de s'intéresser à la réussite éducative.

De nombreux outils pour évaluer le parcours

Les acteurs du PRE se sont alors dotés d'**outils à usage d'équipe** : une fiche qui reprend tout ce qui est fait en équipe pluridisciplinaire, des tableaux de bord... "Je peux dire qu'une réunion d'équipe, c'est 1h30 dont trois quarts d'heure de réunion de professionnels et trois quarts d'heure de réunion entre professionnels et parents. C'est à peu près sept heures de travail pour arriver à planifier les rendez-vous, rencontrer les familles, faire les compte-rendu et faire signer un contrat d'objectifs partagé".



"Les lois et les règles de notre PRE"

Les acteurs du PRE ont rédigé une charte de confidentialité, un protocole d'échange d'informations, ont travaillé un lexique commun avec leurs partenaires de terrain... Globalement, comme Patricia Olivares le résume, ils ont *"la volonté de travailler toutes les questions qui préoccupent la réussite éducative en groupes de travail dans le but d'adopter un positionnement qui deviendra ensuite les lois et les règles de notre PRE, à destination d'un comité technique d'experts et du conseil d'administration de la caisse des écoles"*.

La lettre de mission remise par le président du Conseil général à l'un de ses cadres est un fait rare, comme l'exprime Marc-Henri Granier : *"c'est assez fort par rapport à l'ensemble des Conseil généraux puisque sur les quatre départements de Franche-Comté, le Conseil général du Doubs est le seul à s'être positionné par rapport au PRE"*.



Organiser le pilotage institutionnel

A Tourcoing, c'est la ville qui s'est fortement mobilisée pour le PRE. Elle a créé un service des politiques éducatives, rattaché à la Direction de l'éducation, de manière à **organiser la complémentarité entre le DRE et les autres dispositifs existants** et continuer de faire bénéficier les jeunes sortis du DRE d'actions éducatives de droit commun.

L'articulation des deux dispositifs est également assurée par la création d'un groupe technique transversal, regroupant tous les professionnels concernés, chargé de préparer les travaux des deux structures de pilotage (conseil consultatif pour le DRE et groupe de pilotage pour l'ensemble des politiques éducatives). Il veille notamment à la bonne circulation de l'information entre les partenaires, condition nécessaire à la prise en charge de chaque enfant en difficulté.

Les **élus** de la ville d'Allonnes, dans la Sarthe, ont été fortement mobilisés par le pilotage du PRE et portent eux-mêmes à présent haut et fort le dispositif. Ils ont été sensibilisés, via un groupe de travail, aux enjeux du PRE et

ont travaillé sur les questions de l'éducation en créant un service dédié.

Si les élus s'engagent, c'est aussi en prévision du désengagement de l'Etat, complète un participant.

Le pilotage du **maire**, via la caisse des écoles, facilite certaines prises de position fortes. A Ste Geneviève des Bois, dans l'Essonne, le maire a choisi d'ouvrir le PRE au-delà du secteur ZUS et vers un quartier pavillonnaire souffrant également de difficultés.

Au pilotage par le **maire** et les élus, Frédéric Attal, Directeur de l'éducation de la ville de Gonesse, préfère celui qui aurait été assuré par l'établissement public de coopération à but éducatif. *"Cet établissement mettait en place un véritable partenariat, y compris dans la constitution de son conseil d'administration, ce qu'on ne retrouve malheureusement pas dans les caisses des écoles et les C.C.A.S."*

Le bon porteur de la réussite éducative est, pour Salim Didane de la Fédération nationale des écoles de parents et des éducateurs

de Paris, celui qui respecte et préserve le partenariat préexistant et les actions mises en place. C'est aussi celui qui est capable d'assurer *"la continuité éducative autour d'un projet éducatif de territoire"*.

Un **comité opérationnel** regroupe, à Vaulx en Velin, les responsables opérationnels du Conseil général, de l'Enfance, de la Prévention, de l'Education nationale, de la PJJ...

Mais quel est le véritable portage politique assuré par le **Conseil général** et les **services de l'Etat**?, s'inquiète Frédéric Attal. *"Ce n'est pas parce qu'on a l'Inspecteur adjoint à l'Académie qu'on voit qu'il y a un engagement de l'Education nationale"*. De la même manière, un principal de collège parle au nom de son établissement et non pour le compte de l'ensemble des collèges du territoire, complète-t-il. La lettre de mission donnée à des représentants du département, de l'Etat et des autres partenaires lui semble donc déterminante pour assurer la continuité des politiques publiques sur tous les dispositifs lorsque les interlocuteurs changent.

Un impact indiscutable sur les organisations



Après deux ans de fonctionnement, le PRE d'Aubervilliers réinterroge le rôle du droit commun et s'ouvre à "des pistes abandonnées à une certaine époque", comme le **projet éducatif local**. A Allonnes, les élus ont été amenés à créer un service Education.



De **nouveaux textes de loi bousculent le réseau constitué sur la ville**. Marc Assalit, chef de projet du DRE d'Aubervilliers, cite à ce titre le nouveau CLS, le texte sur la protection de l'enfance, l'évolution prochaine de l'ordonnance de 1945. *"Je dois réinterroger la politique sur son positionnement par rapport à l'articulation entre tous ces éléments"*, ajoute-t-il. Marc Granier enchérit avec la loi du 5 mars sur la prévention de la délinquance : *"elle percuté tous les dispositifs qui étaient en place, on a une évolution législative qui provoque un questionnement très fort"*, notamment sur le partenariat que les acteurs du PRE vont pourrir préserver avec les représentants des villes.

Certains de s'inquiéter, par ailleurs, de la mise en place du **Conseil pour le droit et les devoirs des familles**. Pour Salim Didane de la Fédération nationale des écoles de parents et des éducateurs de Paris, le PRE n'est pas menacé par ce nouvel outil, mais doit lui apporter un contenu et une méthodologie qui favorisent un accompagnement bienveillant des familles et des jeunes.

Dans une ville, le nombre important de quartiers intégrés au PRE et le choix de l'individualisation des parcours questionnent l'**ingénierie au service du projet**. Bertrand Gohier, coordonnateur de la ville de Rennes, explique que *"même si l'on s'appuie sur un partenariat très riche, très dynamique (...) on voit aujourd'hui la nécessité de renforcer les équipes"*. *"Avec quels moyens peut-on le faire ?"*, questionne-t-il.

"On dépasse les territoires définis à l'origine, d'accord, mais comment fait-on pour conserver la réactivité ?", s'interroge le même intervenant.

La mise en œuvre du partenariat

Sylvie Lissorgues, coordonnatrice de la caisse des écoles de Ste Geneviève-des-Bois, estime avoir eu la chance de **construire le PRE sur un terreau fertile en partenariats** : un projet éducatif local, un contrat temps libre, un contrat enfance et jeunesse et un REP.



A l'inverse, l'organisation du partenariat peut, en d'autres circonstances, viser à **renforcer la coopération** de certains partenaires éloignés. A Colombes, explique Catherine Ternon, coordonnatrice, le partenariat avec l'Education nationale s'est avéré d'emblée difficile. Au moment du diagnostic partagé, les acteurs ont décidé d'étoffer leurs relations avec l'institution. Grâce à cela, ils profitent à présent un bon partenariat et Catherine Ternon de préciser que sur les 215 enfants suivis 80 % sont orientés par l'Education nationale. Le portage politique par le service de la cohésion sociale présente des avantages, selon cette dernière. Il assure notamment **une visibilité sur le partenariat au sein du quartier et un partenariat de qualité avec les associations** (centres socio-culturels, associations et parents, etc.)

La **parole associative** a toute sa place dans le débat sur la réussite éducative, selon Frédéric Delattre, délégué régional de l'AFEV. L'Association de la fondation étudiante pour la ville, participe en effet à la mise en place des actions de réussite éducative à Roubaix,

Lille, Lambersart, Valenciennes, Béthune et Aubry. Sa motivation : une politique publique qui s'attache aux individus, et non plus au territoire comme bon nombre d'autres, et qui appréhende les jeunes dans leur globalité et plus seulement en tant qu'élèves.

Mais l'association trouve plus ou moins bien sa place dans le dispositif selon que les partenaires s'adressent à elle comme un "commandeur à un prestataire" ou comme un "partenaire à un partenaire". Dans le premier cas, les associations sont placées dans une situation de concurrence, tandis que dans le second elles coopèrent davantage et y retrouvent le sens de leur projet associatif. Les coordonnateurs du Doubs comptent défier cet effet pervers, explique Marc-Henri Garnier, en labellisant les associations et leur permettant ainsi d'être chacune un partenaire du parcours individuel sur ses compétences propres et avec ses solutions spécifiques. Toutefois, ajoute-t-il, cela n'empêche pas l'émission d'une facture par l'association.

Les plus-values et limites de la procédure



Quel est l'**impact du PRE** ? Il n'existait pas jusqu'alors d'indicateurs permettant nationalement de l'évaluer, signale Serge Frayssé, de l'Agence nationale de la cohésion sociale. Aussi l'agence a-t-elle décidé de faire réaliser, sur dix sites très divers, une étude portant à la fois sur l'environnement éducatif, l'environnement social, le soutien à la parentalité. Les premiers résultats seront connus vers avril 2008.

L'impact du PRE n'est **pas systématiquement visible** dans le développement des quartiers, défend Brigitte Maltet. En revanche, cet outil améliore sans nul doute pour elle l'organisation du partenariat, la participation des institutions et du droit commun.

En effet, la procédure paraît faciliter l'organisation du **partenariat**, puisqu'elle conduit, comme le rappelle Jean-François Delepierre, coordonnateur à la Ville de Tourcoing, à associer et responsabiliser les familles, à impliquer les professionnels et à assurer les relais au terme de l'accompagnement.

L'**exemplarité du DRE**, d'après Frédéric Delattre, délégué régional de l'AFEV tient dans son ouverture à l'**expérimentation** et dans le **croisement entre développement du territoire et individualisation**.

Il est pédagogique également pour d'autres politiques de par **sa souplesse et sa rapidité de mise en œuvre** : "on n'a pas eu de problème pour monter le projet de réussite éducative sur la ville de Langres, on l'a fait en moins de six mois, on s'est nourri des expériences des autres...", exprime Vincent Brioist, chef de projet du contrat urbain de cohésion sociale de la ville de Langres. Ces méthodologies mériteraient, pour lui, d'être transférées à l'ANRU, aux ASV ou encore aux PTEAC.

La possibilité de **s'affranchir du zonage géographique** serait une autre plus-value de la réussite éducative, à reprendre dans d'autres actions, en premier lieu les ateliers "santé ville", voire les opérations de renouvellement urbain.



Dans d'autres ateliers, ils ont dit aussi...

"Dans l'esprit de Jean-Louis Borloo, l'idée était de territorialiser les politiques et donner aux acteurs de terrain, tous acteurs confondus, la possibilité de construire ensemble à partir des réalités locales, et puis, il l'a répété à de nombreuses reprises, bousculer un peu les choses, donner de la souplesse et ne pas créer des usines à gaz supplémentaires.

Bien sûr, il faut des règles et un encadrement technique, ainsi que des règles de financement (...) Mais je crois qu'il faut laisser essentiellement aux territoires la capacité de souplesse nécessaire pour créer quelque chose. La Plus-value vient de là".

Hervé Hénon, premier adjoint au maire de Boulogne-sur-Mer et vice-président de la communauté d'agglomération du Boulonnais.

Ce transfert d'acquis nécessite toutefois au préalable, pour Chantal Bouchardon, conseillère technique à la Mairie de Lyon, une plus grande visibilité des méthodologies d'accompagnement développées.

A l'individualisation des parcours, Jean-François Delepierre, coordonnateur à la Ville de Tourcoing ajoute la plus-value de **l'individualisation du suivi et de l'évaluation** : "... une nouveauté par rapport aux actions collectives... l'évaluation se faisait en termes de bilan d'activité. Là on a travaillé avec notre service informatique et on a fait une déclaration à la CNIL pour la mise en place d'une base de données qui nous permet de suivre à la fois les enfants qui sont en suivi individuel (...) Il y a également un suivi individualisé d'enfants qui participent à des actions collectives".

Relations de confiance établies avec les familles, continuité dans l'offre de solutions aux familles et réactivité sont d'autres atouts du DRE cités.

La réussite éducative a signé **la fin des appels à projets de la politique de la Ville** (CUCS), qui se sont avérés peu fructueux en qualité et en quantité de projets, et finance davantage de projets novateurs, d'après Catherine Ternon, de la mairie de Colombes.

Dernière plus-value mentionnée : la **transformation profonde du travail social**.

"La relation duelle qui était le fond du travail social est en train de changer, pense Marc-Henri Granier, en même temps que les travailleurs médico-sociaux participent aux équipes pluridisciplinaires, ils se forment donc aussi à leur nouveau métier".



Dans d'autres ateliers, ils ont dit aussi...

"Certaines actions sont souvent rejetées dans certains départements comme étant des actions qui ne cadrent pas avec les priorités de la réussite éducative, alors qu'on les retrouve assez bien financées dans d'autres départements".

"Je m'interroge sur les inégalités entre les différents départements en ce qui concerne les animations de réseaux et la formation, particulièrement en Ile-de-France. Dans l'Essonne ou en Seine-Saint-Denis, il y a une bonne dynamique et une grande richesse. Dans les Hauts-de-Seine, il y a une pauvreté des propositions qui me fait m'interroger sur la façon dont sont mobilisés les institutions, les organismes de formation ou les personnes ressources".

Valérie Aucocou, coordonnatrice du PRE de la Mairie de Bagneux.

Toutefois, les conditions de mise en place du PRE sont **compliquées**, insiste Jean-Marc Robinet, responsable du PRE de la caisse des écoles de la ville de Saint Denis. "Le portage, la constitution des équipes, la mise en réseau, on voit bien qu'il y a certaines étapes essentielles à franchir, qu'on ne franchit peut-être d'ailleurs jamais complètement, mais qui sont des étapes longues, à tel point qu'on semble incapables de dire s'il y a véritablement au niveau national une plus-value".





Table ronde "Qualification des acteurs"

Professionnalisation, qualification, mise en réseau : enjeux, initiatives, besoins

Quatre représentants d'organisations présentent les initiatives qu'ils ont prises pour répondre aux besoins et enjeux de qualification des acteurs :

Frédéric Bourthoumieu, chef de projet PRE à Courcouronnes

Isabelle Chenevez, directrice du CRDSU, centre de ressources

Politique de la ville en région Rhône-Alpes

Marc Rouzeau, responsable de la formation à l'IRTS de Bretagne

Lorenzo Cristante, du GIP DSU en Sambre-Avesnois

L'approche d'un centre de formation : l'IRTS de Bretagne

L'IRTS de Bretagne a monté une "**formation d'initiative régionale à ouverture nationale**". Marc Rouzeau, responsable de formation, explique qu'il s'agit d'une initiative de l'Etat (sur la base du rapport d'Emmanuel Mourlet sur l'éducation dans les grands projets de ville) et d'un partenariat avec la DIV, la PJJ, le Conseil régional, le CNFPT, l'ANDEV (association nationale des directeurs éducation des villes) et le réseau des villes éducatrices. Marc Rouzeau place cette initiative à la jonction d'un dispositif de formation, qui

apporte du contenu, et d'un dispositif de mutualisation et de prise de distance. L'IRTS a opté pour quelques audaces comme l'intervention d'experts controversés ou aux propos décalés de la réalité professionnelle des coordonnateurs. L'utilisation du théâtre-forum renouvelle également le genre, tout autant que la construction d'outils d'évaluation par les stagiaires eux-mêmes. La recherche-action avec des laboratoires de recherche permet à l'IRTS d'anticiper certains besoins des professionnels.

Zoom : origine et parcours professionnel des coordonnateurs

Les deux premières promotions de l'IRTS ont réuni 48 participants venus de 15 régions et issus pour 80 % d'entre eux d'une formation universitaire. La plupart ont bénéficié d'une formation qui les destine au métier de chef de projet : développement social, développement local, politique de la ville et aménagement. Une autre proportion de stagiaires provient de la filière psychologie et sciences de l'éducation. Enfin, le troisième profil, moins répandu, est formé au droit, à la gestion et au management. 50 % des personnes disposent également d'une formation

professionnelle, majoritairement en travail social et en animation.

Avant d'être coordonnateur, la moitié des stagiaires évoluait déjà dans des fonctions éducatives, 17 % dans le travail social et 17 % dans la politique de la ville. La moitié des coordonnateurs travaillait en lien avec l'action municipale. **L'entrée dans la fonction publique territoriale et le renforcement du travail éducatif** constituent donc un enjeu de carrière pour de nombreux coordonnateurs. Ils glissent aussi vers l'individualisation de la prise en charge.



Des métiers et des postures à renforcer

Ces évolutions de parcours professionnel doivent être accompagnées par la formation. En effet, le pilotage stratégique, le management, l'évaluation et la communication sont nouveaux pour le futur coordonnateur ; l'élaboration des parcours personnalisés l'est aussi pour celui qui deviendra référent de parcours.

Au-delà du soutien aux métiers, la professionnalisation doit parvenir à renforcer une posture générale : *"le souci de la bienveillance et du soin, excluant le contrôle social et la stigmatisation"*. Elle doit permettre de construire un cadre déontologique du travail social affirmé par chacun, qui lève les controverses et blocages avec certaines

institutions. Ce cadre rappelle la reconnaissance de la différence et l'acceptation de l'ambivalence des usagers. La formation contribue aussi à créer un *"ancrage politico-administratif cohérent et lisible"* et à faire des coordonnateurs des généralistes qui maillent quatre univers construits pour partie les uns contre les autres (politique de la ville, éducation populaire, travail social et enseignement).

Une interrogation toutefois de la part du responsable de la formation à l'adresse des professionnels : faut-il des formations collectives, qui renforcent la culture commune du métier, ou des modules individualisés adaptés aux besoins de connaissances et de compétences de chacun ?





L'approche d'un réseau local

Pour qualifier les acteurs de la réussite éducative et le système dans son ensemble, le GIP DSU Sambre Avesnois organise régulièrement des échanges de pratiques entre acteurs de la réussite éducative, enrichis d'expertises extérieures.

Les équipes éducatives des sept villes du territoire engagées dans les PRE et les services de l'État se rencontrent chaque trimestre pour échanger sur leurs difficultés et réussites et faire remonter les observations des territoires en Préfecture.

A ces réunions trimestrielles se sont ajoutées des rencontres plus techniques, portant sur les besoins précis des professionnels : élaboration des critères d'éligibilité, réflexions sur le supports d'information et de communication du DRE...

Le GIP crée les conditions du débat et aide les nouveaux arrivants à partager l'expérience des autres, apporte une aide méthodologique en distribuant les outils de repérage, de suivi, ou en travaillant sur les modalités d'élaboration de critères d'éligibilité, etc., explique Lorenzo Cristante. Il contribue également à créer les conditions d'une coopération plus constructive à la fois intra et extra territoriale entre des villes qui maîtrisent le PEL et ont un service éducation et celles qui n'ont rien de tout cela.



L'approche des professionnels de la réussite éducative

Frédéric Bourthoumieu, chef de projet PRE à Courcouronnes, rapporte qu'une cinquantaine de professionnels de la réussite éducative (coordonnateurs, référents de parcours, associations, etc.) ont, pour la plupart à l'issue de leur formation à l'IRTS, décidé de créer un réseau d'acteurs de la réussite éducative.

Cette association nationale des acteurs de la réussite éducative (ANARé), entend mutualiser les expériences, réflexions, outils et échanger avec des experts.

Le champ de cette association **déborde la réussite éducative** : *"il ne s'agit pas d'une association de coordonnateurs, mais d'acteurs qui ont envie de travailler l'évolution des politiques publiques et qui peuvent être inscrits ou non dans la réussite éducative"*, précise Frédéric Bourthoumieu. Ainsi les réseaux existants comme le réseau IRDSU, l'ANDEV ou les réseaux de l'éducation populaire seraient complémentaires des chantiers et réflexions sur la réussite éducative portés par l'Anaré.



L'approche des centres de ressources

Isabelle Chenevez, directrice du centre de ressources politique de la ville en région Rhône-Alpes (CRDSU), rappelle que les centres de ressources se sont fortement mobilisés dans la réussite éducative et certains ont produit des études et analyses conséquentes. Points d'appui aux réflexions et pratiques quotidiennes des professionnels, les centres de ressources sont donc, eux aussi, des sources de qualification des acteurs.

"La posture des centres de ressources sur la réussite éducative et sur l'enjeu de la qualification est double", selon Isabelle Chenevez. Ils participent à la **qualification des acteurs et des démarches**. Pour les

premiers, ils mettent par exemple en place des groupes de travail dédiés aux coordonnateurs, espaces de travail neutres et dégagés des enjeux locaux. Pour les seconds, ils réfléchissent en permanence à la construction de réponses pertinentes au vu des enjeux de la réussite éducative et des parcours individualisés.

L'enjeu de ces travaux est, pour elle, d'abord **formatif**. Une enquête menée auprès d'une trentaine de coordonnateurs en Rhône-Alpes a révélé que 60 % d'entre eux sont issus du travail social ou de la médiation et peinent à trouver leur nouvelle posture professionnelle

dans le DRE. Les deux tiers des personnes interrogées disent méconnaître les compétences, champs d'attribution et logiques institutionnelles des partenaires du PRE. Il leur faut, en outre, acquérir des compétences en management, en ingénierie de projet et en gestion des problématiques familiales lourdes.

La directrice souhaite, enfin, que les centres de ressources approfondissent à l'avenir la notion de parcours, celle des évaluations qualitatives, ainsi que les articulations entre les démarches locales, régionales et nationales, qui sont de nature à améliorer ce dispositif en continu.



Synthèse de la journée

Jean-Bernard Dumortier, cabinet COPAS

“Les échanges ont été extrêmement riches en questionnements. C’est, à mon avis, l’une des valeurs ajoutées de ce dispositif qui, par sa souplesse et le cadrage relativement large qu’il a posé au départ, permet de s’interroger tout en progressant. Ceci dit, prenons garde à ce qu’il ne soit pas l’aspirateur à toutes les questions sans réponse sur l’éducation. J’ai parfois l’impression d’entendre des bribes de discours issues du travail social, de l’Education nationale, de la pédopsychiatrie...”



Un travail sémantique nécessaire

Vous auriez peut-être à vous repencher sur les fondements de vos projets, vos hypothèses de travail et à travailler sur la sémantique. Qu'appelle-t-on "réussite éducative" ? On comprend désormais que ce n'est pas l'"ACADOMIA des pauvres" ni l'AEMO (action

éducative en milieu ouvert). Dans cet interstice, quel est votre cœur de métier ? Il y a un travail sémantique à mener, sinon vous risquez de reposer, avec d'autres mots, des questions déjà posées par d'autres.

Qualification des professionnels...

Le deuxième thème que je retiens est celui de la qualification à la fois professionnelle et de l'organisation.

Le métier de coordonnateur s'articule clairement autour de trois grandes fonctions : des fonctions stratégiques, de management et d'expertise. Or, il arrive que certains d'entre vous manquent d'expertise et de légitimité, faute d'avoir conduit des projets éducatifs sur le terrain et d'avoir démontré votre expertise. On voit bien qu'une division du travail commence à s'instaurer entre

coordonneurs et référents dans la conduite des diagnostics et la construction des parcours, mais cela n'exclut pas la nécessité d'une zone d'expertise. Dans d'autres secteurs, comme le travail social, les directeurs de service et cadres institutionnels ont tous été éducateurs et tirent de cette expérience de terrain leur légitimité à conduire un projet. Il faut s'interroger sur la manière d'asseoir davantage votre zone d'expertise, ne serait-ce que pour avoir une vision stratégique de votre mission.



... et du système

La qualification du système est paradoxale. Qualifier le système signifie généralement préciser le cadre des interventions, mutualiser les savoir-faire, diviser le travail de façon harmonieuse et donc apporter des normes au travail. Or, votre système est, par définition, interstitiel. Il doit s'intégrer aux autres et

permettre du partenariat entre tous. Autrement dit, il faut qualifier le système tout en lui laissant de la souplesse ; instaurer un cadre tout en évitant de produire un carcan, un catalogue de nouveaux métiers ou un code de bonne conduite partenariale. On perçoit une ambivalence entre la nécessité

La réussite éducative nourrira-t-elle d'autres politiques éducatives ?

Quelle est la nature de la réussite éducative ? Est-ce un dispositif ? un programme ? autre chose ? Autrement dit, comment va-t-elle s'intégrer dans une véritable politique éducative ? Serait-ce elle qui donnera une orientation aux politiques éducatives plus générales ou restera-t-elle un dispositif parmi les autres ? Dans cette dernière hypothèse, nous risquons l'embolie. L'un des enjeux

actuels est, à mon avis, de bâtir des politiques plus larges à partir des dispositifs. A mi-parcours du DRE, vous devez avoir à l'esprit ce rapport entre dispositif et politique de développement : en quoi va-t-il renseigner les politiques éducatives locales et territoriales ? Cette démarche questionnerait la durabilité du dispositif.



Des réalités territoriales très diverses

Parmi les enseignements de la journée, il ne faudrait pas négliger le rôle que joue le territoire. Vos réalités territoriales sont manifestement très diverses. Certaines communes isolées se débrouillent avec le droit commun un peu défaillant ; d'autres, plus importantes, disposent de ressources plus nombreuses. Comment ancrer les dispositifs et les politiques dans les territoires ? Nous devons trouver des échelles territoriales pertinentes pour éviter le saupoudrage

d'actions locales et aboutir à un pilotage stratégique du dispositif. Le partenariat local, le rapport du DRE au droit commun, le rôle moteur ou l'absence du Département dans le dispositif, etc., aucune de ces réalités institutionnelles ne peut se régler au niveau local, quelle que soit la compétence des coordonnateurs. Il faut trouver des instances qui permettront de débattre des politiques institutionnelles en jeu.

Le dispositif se construit en marchant et avec lui s'élaborent des savoir-faire, des modes de relations partenariales, des modes de division du travail tout à fait intéressants. Ce qui se passe entre coordonnateurs et référents, par exemple. Des choses nouvelles émergent dans le registre des métiers, des fonctions aussi, ou encore de la réflexion. Il serait pertinent que vous abordiez également la division du travail institutionnel et du travail pratique.



Un rapport nouveau à la famille

J'ai aussi été frappé par le glissement de la notion de public fragile à la notion de frein et d'empêchement à la réussite. Vous vous situez dans un rapport nouveau à la famille. Vous tournez semble-t-il la page de la famille déficitaire, longtemps considérée dans le travail social. La réussite éducative marque peut-être une véritable opportunité de changer de posture pour construire un accompagnement qui permette de faire **avec** la famille. Rappelons que dans la grande majorité des cas, la "non-réussite scolaire" vient des difficultés de l'enfant ou de la famille à se saisir des opportunités et à mettre en œuvre ses ressources. À défaut de poser autrement le rapport aux familles, avec l'ensemble des partenaires concernés, on risque de jouer à l'assistance sociale, à

l'instituteur, de proposer du rattrapage scolaire...

Vous avez parlé de "référents naturels", des professionnels de terrain sur lesquels vous appuyez pour construire ce nouveau rapport. Il me semble que c'est un enjeu central pour la réussite éducative ; c'est là aussi que votre métier peut apporter une plus-value.

Je regrette simplement que les questions de loyauté des enfants vis-à-vis de leur famille qui peuvent également nous aider à comprendre des situations d'échec, n'aient pas été abordées frontalement au cours des débats. A mi-parcours du dispositif, il y a des phénomènes de ce type à évaluer et à continuer de construire.

Un besoin de pilotage stratégique national

Enfin, dans cet univers institutionnel complexe, nous avons besoin d'un pilotage stratégique national. Nous ne pouvons réinventer les règles du jeu localement. Une aide est probablement nécessaire aussi pour faire remonter les obstacles locaux et aménager, à l'échelon national, des marges de manœuvre. Plutôt que trouver des solutions clandestines, donnons-nous des règles de travail, qui ne soient pas synonymes de

contraintes, mais de marges de manœuvre. Le pilotage concret et national du dispositif est, à mon avis, un enjeu central. N'oublions pas non plus l'indispensable égalité de traitement dans les instructions, quel que soit le département ou le lieu d'où proviennent les dossiers. Là encore, c'est au niveau national que ça se jouera".





Regard des institutions

Pour conclure la journée, les différents intervenants institutionnels investis dans le programme de réussite éducative ont alimenté le débat :

Serge Fraysse, chargé des politiques éducatives à l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (ACSE).

Créée le 19 octobre 2006, elle est chargée de gérer les crédits de la réussite éducative, d'assurer son suivi et la mise en œuvre des projets en lien avec les préfets.

Yves Goepfert, Chargé de mission éducation et culture de la Délégation interministérielle à la ville (DIV), initiatrice du projet.

Yannick Prost, Directeur de cabinet de Fadéla Amara, Secrétaire d'Etat auprès de la Ministre à la Ville et au Logement, chargée de la Politique de la ville.

Qualifier les services instructeurs de l'Etat

Serge Fraysse, de l'ACSE, insiste sur les **enjeux de formation et de qualification des services instructeurs de l'État**. L'ACSE cherche les moyens d'apprécier avec justesse la pertinence des actions menées. Sans indicateur, les préfets, qui fixent les priorités des projets, sont à l'origine de *"traitement non pas inégalitaires, mais différents selon les territoires"*. Ce sont eux,

en effet, qui conventionnent avec les équipes de réussite éducative. *"Si nous avons un effort de formation à faire, dit-il, c'est en direction des services de l'État et des préfectures en particulier. Nous avons à leur apporter un maximum d'éléments pour qu'ils puissent appréhender ce dispositif le mieux possible"*.



Mesurer l'impact de la réussite éducative

Or, il reste à ce jour difficile de savoir si un parcours est bénéfique pour l'enfant, notamment en termes de réussite éducative et d'épanouissement personnel. Pour une meilleure connaissance des parcours des enfants, l'ACSE a commandé **une enquête sur dix des 450 sites PRE**. Celle-ci mesurera l'impact local de la réussite éducative sur le travail éducatif et l'environnement social, à défaut d'une évaluation nationale. Toutefois un ou deux indicateurs pourraient être intégrés aux conventions, dès l'année prochaine, indique Serge Fraysse. Ces outils permettront également aux préfectures de conventionner sur les territoires et les publics qui ont le plus besoin du PRE.

Les enseignements de cette étude devraient permettre de **développer le potentiel du dispositif** et de doter de DRE la centaine de territoires qui ne sont pas couverts.

L'enquête "Trajectoires" démarrée en juin livre, déjà, un **premier bilan quantitatif de la réussite éducative en métropole** : le suivi individualisé progresse, mais les actions collectives restent dominantes. Les projets de réussite éducative restent globalement centrés sur le soutien scolaire, même si la dimension sociale et familiale est présente. On y apprend aussi que 75 % des Conseils généraux participent au DRE et 50 % des CAF. *"Globalement, cette enquête montre qu'un certain nombre d'objectifs sont d'ores et déjà atteints : 1 000 quartiers, 800 EPS, 800 ETP embauchés. Mais nous avons encore des faiblesses"*. Il reste notamment, selon Serge Fraysse, à accentuer l'individualisation des parcours, *"la grande affaire de la réussite éducative"*.



Redéfinir le programme de réussite éducative à mi-parcours

La DIV, "maître d'ouvrage" de la réussite éducative, a un rôle à jouer dans la qualification des acteurs et du système, selon Yves Goepfert. Pour les acteurs, cela passe par la mise en perspective *"trans-professionnelle, trans-institutions et trans-territoires"* de leur questions. Pour le système, il lui faut redéfinir le programme à mi-parcours en fonction des difficultés rencontrées. Ainsi elle doit **accompagner, à travers la définition des politiques**

publiques, les acteurs dans leur repositionnement, par exemple l'Education nationale. Selon lui *"le contexte évolue et heureusement, on voit bien que l'Education Nationale aborde la question de l'accompagnement éducatif dans une posture qui est une vraie révolution (...) c'est une vraie mutation qui n'est pas conjoncturelle"*.

La question du périmètre du territoire et du public visé par la réussite éducative est régulièrement posée à la DIV : faut-il ou

non inclure les zones non prioritaires et les jeunes de plus de 16 ans ? A cela, certains répondent que l'élargissement ferait concurrence au droit commun. Mais d'autres disent que parfois le droit commun est défaillant. Il faut, de l'avis d'Yves Goepfert, **ne pas s'enfermer dans la réussite éducative**. En s'ouvrant à une logique de **projet éducatif de territoire**, on mobilise le droit commun avec les forces qui sont les siennes.

La réussite éducative soutenue par le ministère de la Ville et du Logement

Yannick Prost, directeur de cabinet de Fadela Amara, secrétaire d'Etat auprès de la Ministre de la Ville et du Logement, rassure les participants : *"pour la réussite éducative, nous n'avons pas une énième invention ou une énième modification"*. La Secrétaire d'Etat a plutôt, dit-il, la volonté d'observer les réflexions et les actions qui ont été menées sur les territoires. **La ministre défend le système.** *"C'est quelque chose de novateur, intuitivement elle sait que c'est efficace. Dans l'attente d'une vraie évaluation, nous défendons donc le dispositif. Nous le ferons en défendant l'esprit et en combattant les éventuelles dérives : la récupération des financements de la réussite éducative au profit d'actions exclusivement scolaires."*

Le projet de loi 2008 garantit ainsi la pérennité du dispositif. Malgré la période de "responsabilité budgétaire", le budget de la Politique de la ville a été épargné.

Consciente que les acteurs de la Politique de la ville ne souhaitent pas voir "casser" ce qui

a été réalisé ni apparaître de "nouveaux dispositifs" et "usines à gaz", elle est pourtant chargée par le Président de la République de préparer un **Plan Banlieues**. La réussite éducative est, rappelle-t-il, une occasion d'ouvrir la sphère de l'Education nationale plus largement aux travailleurs sociaux, à la Police et à la justice. Cependant, la Ministre continue d'observer des expériences où le partenariat est absent. Une étude lui donnera une évaluation des situations locales.

Quelques premières orientations du futur plan banlieues

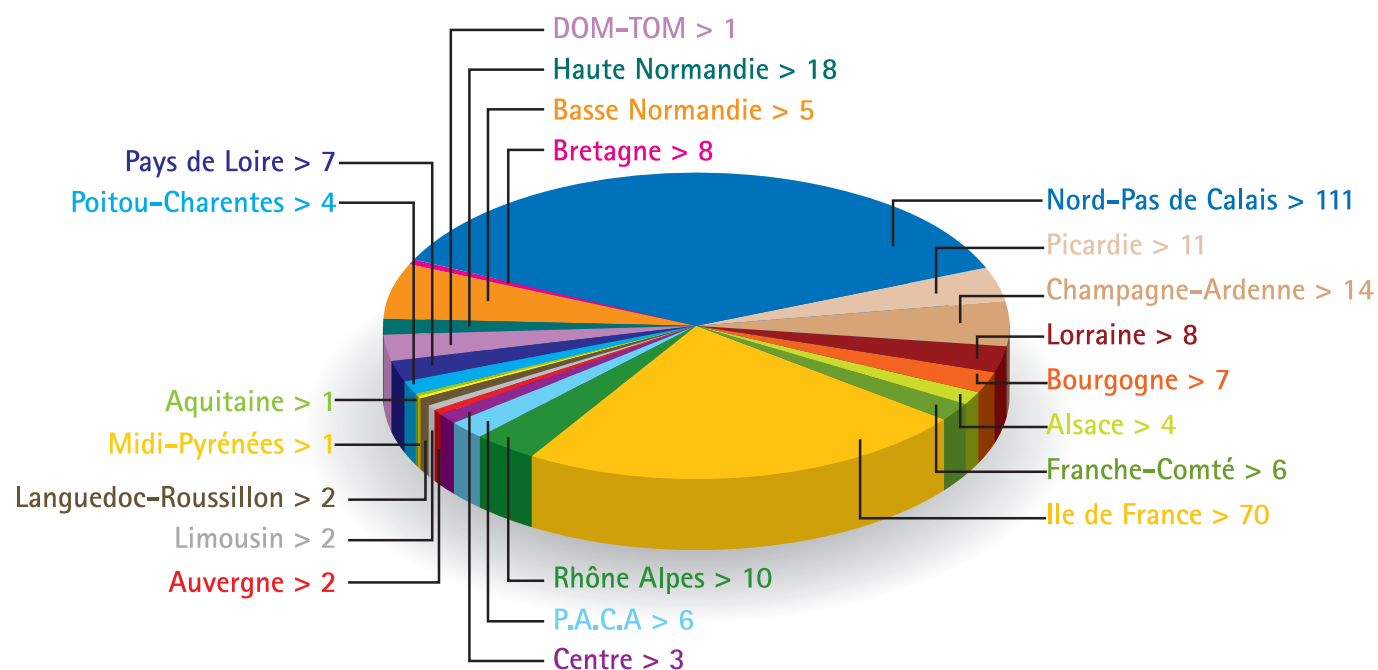
Yannick Prost livre ensuite les pistes de réflexion du Cabinet sur l'éducation. Il évoque le "filet de sécurité" qui pourrait ramener les jeunes qui sortent sans diplôme du système scolaire vers une formation professionnelle ou l'emploi. La réflexion se tourne aussi vers le gommage des limites mentales et physiques, qui empêchent les jeunes de sortir de leur quartier. Ouverture culturelle, articulation

avec l'enseignement supérieur, filières d'excellence, internats, tutorat sont autant de moyens avancés. Fadela Amara soumet également à la discussion, dans le cadre des rencontres territoriales, l'idée de l'autonomie des équipes éducatives dans la conduite de leur projet en établissement difficile.

Enfin, il rappelle que la réussite de la Politique de la ville ne peut être dissociée du droit commun : *"La Politique de la ville, c'est demander la qualité de l'école, la qualité de l'habitat. Nous insistons beaucoup sur la gestion urbaine de proximité, l'accès aux soins, une vraie exigence de qualité des services publics dans les ZUS. Nous aurons réussi cette Politique de la ville lorsqu'on sera revenu au droit commun, droit commun qui n'existe pas assez actuellement dans les ZUS. La politique de la ville aura réussi le jour où elle n'existera plus."*



Nombre des participants au colloque du 17 octobre 2007 par Région



Remerciements

Aux coordonnateurs de la Réussite Educative qui ont animé
et apporté un éclairage à partir de leurs expériences.

A l'Institut Régional de la Ville
(Centre de Ressources Politique de la Ville du Nord - Pas de Calais)
pour leur participation à l'organisation et à l'animation de cette journée,
Frédéric TRECA, Directeur et Samuel THYRION, chargé de Mission.

Au service communication de Valenciennes Métropole,
Bertrand BELLANGER, Philippe COUILLET, David CHARRIER, Fabrice GONTIER.

A Norbert CAZZADORI du service courrier de Valenciennes Métropole
pour son aide logistique.

A l'équipe technique du GIP - Réussite Educative de Valenciennes Métropole,
Corinne MASSON, Myriam VILLAIN, Aurore DELVIGNE, Pierre CORNETTE, Philippe KOLEBACKI.

A la ville de Valenciennes pour son aide matérielle.

Au cinéma multiplexe "Le Gaumont" pour la mise à disposition des salles de cinéma.

Directeur de publication : Corinne MASSON

Coordination : David CHARRIER

Rédaction : Séverine Grumaux

Crédits photos : Samuel Dhote - Valenciennes Métropole

Tous droits réservés : G.I.P - Réussite Educative de Valenciennes Métropole

Contact : pkolebacki@valenciennes-metropole.fr

cmasson@valenciennes-metropole.fr



Solidaires
pour gagner
l'Avenir



G.I.P.
REUSSITE EDUCATIVE
DE VALENCIENNES METROPOLE

**Communauté d'agglomération
Valenciennes Métropole**

2, place de l'Hôpital Général - BP 60227
59305 Valenciennes cedex

Tél. : 03 27 096 334 • Fax : 03 27 096 097
www.valenciennes-metropole.fr